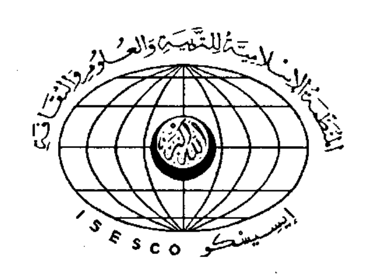




طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

تأليف

أ.د. محمود كامل الناقة
أستاذ المناهج والتدريس
كلية التربية ـ جامعة عين شمس
مصر

أ.د. رشدي أحمد طعيمة
أستاذ المناهج والتدريس
كلية التربية ـ جامعة المنصورة
مصر

منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ 1424هـ/2003م

التصفيف والتوضيب والإخراج
وتركيب ألوان الغلاف في الإيسيسكو

رقم الإيداع القانوني: 2003/1255
ردمك 8-347-26-9981

السحب :مطبعة المعارف الجديدة ـ الرباط


بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يشهد ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حركة نشيطة تهدف إلى تيسير سبل نشرها على أسس تربوية سليمة، وذلك استجابة للإقبال المتزايد على تعلمها في مختلف بقاع العالم.

ولقد بذلت مؤسسات تعليمية و هيئات تربوية و معاهد عربية إسلامية أكاديمية في عدد من دول العالم الإسلامي، جهوداً مقدرة لإعداد مواد تعليمية لغير الناطقين باللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة.

كما شهد هذا الميدان تأسيس العديد من المعاهد والمدارس التي أخذت على عاتقها إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واجتهدت هذه المؤسسات في وضع مناهج تربوية و تخطيط برامج دراسية خاصة بهذا المجال.

ونتيجةً للاهتمام المتزايد بإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وتكوينهم و تأهيلهم، تنبهت المؤسسات الرسمية والأهلية في الدول الأعضاء، والأقليات و الجاليات العربية الإسلامية المنتشرة في أنحاء العالم و المهتمة بتعليم اللغة العربية، إلى ضرورة تدريب المعلمين على طرق التدريس المعاصرة، و تطبيق المناهج التربوية الحديثة في تدريس اللغات، وهو الأمر الذي ساهم في تكوين عدد من الخبراء والمدرسين المتخصصين في هذا المجال، كما ساعد على إعداد المواد التدريبية المناسبة، و تقديم المعونات الفنية والمالية اللازمة لتحقيق الأهداف المتوخاة.

ودعماً لهذه الجهود، كلفت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو- بالتعاون مع جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، خبيرين في هذا المجال، لإعداد مادة علمية منهجية لتدريس اللغة العربية يمكن الاستناد إليها في إعداد المعلمين و تدريبهم، خاصة في أقسام اللغة العربية في جامعات الدول الأعضاء

الناطقة بغير العربية، أو مراكز الجاليات والأقليات الإسلامية، وذلك لقلة الكتابات المتكاملة و الوافية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك حتى يكون هذا الكتاب مرجعاً لمدرسي هذه الأقسام، وليتكامل مع مجهودات سبقته في هذا الميدان قامت بها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

يقع هذا الكتاب في عشرة فصول، تناول الفصل الأول منه تعليم اللغة العربية و موقعه من تعليم اللغات في العالم، و خصص الفصل الثاني لعرض الأسس اللغوية والنفسية لتعليم العربية، وتضمن الفصل الثالث أهم طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، واشتمل الفصل الرابع على تعليم مهارة الاستماع، وعرض الفصل الخامس لتعليم مهارة الكلام، أما الفصل السادس فقد تطرق لكيفية تعليم القراءة، وتناول الفصل السابع تدريس الأدب، وعالج الفصل الثامن عملية تعليم الكتابة، وعرض الفصل التاسع تعليم قواعد اللغة، وبحث الفصل العاشر تعليم الثقافة العربية الإسلامية.

والمنظمة والجمعية إذ تصدران هذا الكتاب الذي بذل الباحثان في إعداده جهداً مشكوراً، ترجوان أن يستفيد منه كل من يتصدى لهذه المهمة الجليلة: مهمة تعليم اللغة العربية و نشرها في أرجاء المعمور، ليتمكن المسلمون من قراءة القرآن الكريم و تدبر آياته وفهم مقاصده بكل يسر.

والله وليُّ التوفيق.

د. عبد العزيز بن عثمان التويجري
المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -

د. محمد أحمد الشريف
أمين جمعية الدعوة الإسلامية العالمية

الفصل الأول

تعليم اللغات وموقع العربية منه

الفصل الأول
تعليم اللغات وموقع العربية منه

مقدمة :

منذ وقت طويل عملت دول كثيرة على تعليم لغتها لغير الناطقين بها، ومن ثم نشر ثقافتها وحضارتها وتأكيد وجودها أمماً حية تصنع الحياة وتقود ثقافة العالم وحضارته. ولقد أخذت الأمم في وقتنا الحاضر تتنافس في تعليم لغاتها ونشر ثقافاتها باعتبار أن اللغة امتداد لكيانها، ووجه معبر عن ثقافتها وحضارتها ومكانتها في العالم، مسلمة بأن اللغة من أهم المعايير التي تقاس بها فاعلية الأمم في مضمار التقدم والحضارة والتأثير والتأثر. وبقدر ما لهذه اللغة من أصالة وحيوية وانتشار وقدرة على مسايرة روح العصر والتعبير عما يجد فيه من معان وعلوم ومصطلحات، بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة عالية ودور عظيم في مضمار التقدم العلمي والحضاري بمختلف نواحيه، وبقدر ما يستثير رغبة الآخرين في الاتصال بأصحابها والتعاون معهم ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً.

ولكم يذكر لنا التاريخ ويؤكد تلك العلاقة الحيوية الوثيقة بين الأمم ولغاتها، فكم من لغات ماتت بموت الناطقين بها، وكم من أمم اضمحلت باضمحلال لغاتها. فالأمم الحية تحرص على ازدهار لغاتها وانتشارها ونموها، وبالتالي نجد اللغة الحية تعتبر عاملاً مهماً من عوامل انبعاث أممها وازدهار حضارتها وانتشار ثقافتها، ورفعة أصحابها. ولقد قيل "إن اللغة تحيا وتموت بحياة المتحدثين بها وموتهم" والحياة والموت هنا مجاز، فالحياة المقصودة هي النشاط، والفاعلية، والتأثر، والقيمة، والنتاج، والموت هو التكاسل، والتهاون، والضمور، وعدم القدرة على التجديد والاستمرار ومسايرة العصر واللحاق به.

أولاً: عالمية العربية:

والقول بهذا ليس تعصباً من ابن اللغة لها أو انحيازاً أعمى، وإنما هو قول عادل يقرر حقيقة لا يماري فيها أحد، فلقد اعترف به غير أهلها، وأقر بصحته من لا يتكلمونها. يقول فيرجسون في دائرة المعارف البريطانية في معرض حديثه عن اللغة العربية "تعتبر اللغة العربية إلى حد كبير أعظم اللغات السامية جميعاً سواء من حيث تأثيرها أو عدد الناطقين بها بالإضافة إلى أنه ينبغي أن تعتبر أيضاً إحدى اللغات العظمى في وقتنا الحاضر"، ويقول رفائيل بتي "إنني أشهد من خلال خبرتي الذاتية أنه ليس هناك من بين اللغات التي عرفتها لغة تكاد تنافس اللغة العربية سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها، وبهذا ليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى"(1).

فاللغة العربية من حيث الانتشار تعد الخامسة بعد الصينية والإنجليزية والهندية والأسبانية.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نواصل عرض مظاهر اتجاه اللغة العربية لأن تكون لغة عالمية، واعتراف غير الناطقين بها وبأصالتها، من ذلك ما قاله الرئيس الفرنسي ديستان عند منحه شهادة الدكتوراه الفخرية من جامعة القاهرة في الخامس عشر من شهر ديسمبر 1975م : "إن اللغة تمثل المظهر الحي لأي ثقافة، ولم يوجد عبر تاريخ العالم سوى ست لغات حضارية منها اللغة العربية التي أقر لها بذلك المستشرقون الفرنسيون من أمثال سيلفردي ساك وماسينون وبلاشير".

1. تعليم العربية عالمياً :

لقد اتسع نطاق تعليم وتعلم العربية كلغة أجنبية في مختلف بقاع العالم خاصة في العقدين الأخيرين، فاللغة العربية هي اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجبارياً فى معظم البلاد الإسلامية، كما أنها هي اللغة الرابعة أو الخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التى يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوروبية، أما في الولايات

---

(1) R. Patai : The Arab Mind, New York, Charles Ecribner & Sons. (1975), p. 48.

المتحدة الأمريكية فلم تعد العربية ضمن اللغات التي توصف بأنها لغة مهملة وغريبة وصعبة وغير ذلك من الصفات التي يطلقونها على اللغات غير المألوفة لديهم، إن العربية اليوم تحتل مكانة لا بأس بها في كثير من جامعات الولايات المتحدة، بل إن عدداً كبيراً من المدارس الثانوية أدخلت العربية ضمن اللغات الحية التي يختار منها الطالب لغته الثانية، ومن أكثر الولايات التي تنتشر فيها هذه المدارس ولاية متشجان ونيوجرسي والينوى ومينسوتا وتكساس ونيويورك.

2. العربية والمنظمات الدولية :

ولعل من أهم الأمور التي ينبغي أن نذكرها في هذا المجال أن اللغة العربية اعتبرت لغة دولية حيث اعترفت بها هيئة الأمم المتحدة وجاء ذلك في قرارها رقم (3190) المؤرخ فى 1973/12/18م، ولقد جاء في قرار الجمعيه العامة :

"إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام في حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته، وإذ تدرك أيضاً أن اللغة العربية هي لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء الأمم المتحدة، وهي لغة عمل مقررة في وكالات متخصصة؛ مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة؛ ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة؛ ومنظمة الصحة العالمية؛ ومنظمة العمل الدولية، وهي كذلك لغة رسمية ولغة عمل في منظمة الوحدة الإفريقية.

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولي أوسع نطاقاً، وتعزيز الوئام في أعمال الأمم وفقاً لما ورد في ميثاق الأمم المتحدة.

تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة في الجمعية العامة ولجانها الرئيسة، والقيام بناءً عليه بتعديل أحكام النظام الداخلي للجمعية العامة المتصلة بالموضوع".

كما أكدت اللغة العربية مكانتها الدولية عندما تقرر أن تصبح لغة رسمية كباقي لغات العمل الخمس في مجلس الأمن والمجلس الاقتصادي والاجتماعي لمنظمة الأمم المتحدة، حيث قامت الجمعية العامة بتبني هذا القرار في آخر يوم عن أشغالها للدورة الخامسة والثلاثين 1980م.

وفي ضوء كل هذا، وعندما نتحدث عن تعليم اللغات في المجتمع العالمي المعاصر نجد أن اللغة العربية جديرة بأن تعلم، وأن يقبل على تعلمها الكثيرون، وأن تشحذ الهمم وتكرس الإمكانات لتعليمها ونشرها.

ولقد أشار إرفنج(1) إلى هذه الجدارة عندما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق والتوليد وخصوبة المفردات فيها بحيث يمكن عن طريق جذورها صوغ ما يراد صوغه والتعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء وتفاوت المعنى. "إن هذه الجذور الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم أجمع، ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلم، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظيمة، وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية".

وتستمد اللغة العربية هذه الجدارة وتؤكدها دوافع الإقبال على تعلمها وواقع هذا الإقبال.

ثانياً : دوافع تعلم العربية :

يزداد الإقبال على تعلم العربية وهو إقبال تكمن وراءه العديد من الدوافع والحوافز الدينية والجغرافية والتراثية والسياسية والاقتصادية واللغوية وغيرها.

وتتعدد دوافع تعلم العربية على الوجه التالي من خلال :

1 . المكانة الدينية :

وهي من الدوافع التي ينبغي أن نبرزها بقدر اسهامها وقوتها، فالعربية جديرة بأن تعلم لما لها من مكانة دينية فريدة، فهي لغة الإسلام الذي دعم هذه اللغة، وانتشرت بانتشاره، حيث يصحب الإسلام العربية إلى كل ركن من أركان العالم، وهي المظهر اللغوي لكتاب المسلمين الخالد "القرآن الكريم" الذي أنشأ للغة العربية والإسلام صلات يعز حصرها ويصعب تعدادها.

---

(1) Irving, T, " How Hard is Arabic". In The modern language Journal, Vol. 41, No. 6, Octobre, 1957.

وإذا كانت اللغة العربية بظلال المعنى فيها تعجز المترجم، فإن القرآن الكريم بإعجازه اللفظي والدلالي تستحيل ترجمته مهما بلغ المترجم من علم باللغة وأسرارها، ولذلك فصحيح أن المسلمين من غير العرب يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة إلا أنه من الصحيح أيضاً أن القرآن الكريم قرآن بلفظه ونصه، وما هذه الترجمات إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه لا ألفاظه وأساليبه ولذا فالطريق الوحيد إليه قرآناً هو تعلم العربية الذي يصبح ضرورة لكل مسلم أياً كانت جنسيته ولغته.

ولقد جاء في ندوة تيسير تعليم اللغة العربية [1] " أن الشعوب الإسلامية في كل من آسيا وأفريقيا تتطلع إلى الوطن العربى ليعزز إسلامها بلغة القرآن الذي تقدسه وتصلي به" و"أن من أهم العوامل التي ساعدت في الماضي وتساعد في الحاضر والمستقبل على جعل اللغة العربية ذات مكانة خاصة عند المسلمين هي أنها لغة القرآن الكريم، والقرآن الكريم هو كتاب دين المسلمين يقرؤه أبناؤهم منذ الصغر، ويحفظونه جله، أو كله ويؤدون بآياته الصلاة خمس مرات في اليوم"[2].

2. الموقع الاستراتيجي للعالم العربي :

فهي لغة هذا العالم الذي يمثل رقعة واسعة من الكرة الأرضية، ويتوسطها محتلاً موقعاً استراتيجياً كمركز للعالم وكمهبط للأديان السماوية، إذن فهي لغة عالم له أهميته العظمى جغرافياً واقتصادياً وعسكرياً وسياسياً، عالم تسعى كل العوالم إلى الاتصال به وإقامة علاقات وطيدة معه، ومن ثم تصبح لغته مدخلاً إليه وطريقاً لفهمه والتعامل معه.

3. عمق التراث الثقافي العربي :

فاللغة العربية جديرة بأن تعلم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير. إن من الثابت تاريخياً وحضارياً أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى وفي أكثر فتراته ظلاماً.

---

(1) التي عقدت بالجزائر خلال الفترة من 6/28 إلى 7/1 من عام 1976م.

(2) د، تركي رابح : « هل تصبح اللغة العربية في القرن الخامس عشر الهجري، لغة عالمية من جديد؟» مجلة الفيصل، الرياض، العدد 45 - يناير 1981.

لقد استوعبت العربية بجدارة التراث العربي الإسلامي. إذ "منذ العصور الوسطى، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذي حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية، ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب، بل أيضاً إلى المكانة التي تشغلها في التاريخ والدور الذي لعبته فيه"(1).

ولهذه العالمية مظاهر كثيرة، لعل من أهمها انتشارها في عدد كبير من دول العالم حيث كانت لغة العالم الإسلامي من تخوم الصين إلى سواحل المغرب وشبه جزيرة إيبيريا، ومن سواحل البحر الأسود ومشارف جنوب أوربا إلى سواحل المحيط الهندي وأواسط إفريقيا، ومن مظاهر عالميتها أيضاً، تأثيرها الكبير في عدد من اللغات وهو تأثير يتعدى المفردات إلى الصيغ والدلالات. بل يتعدى هذا كله إلى الدرجة التي جعلت بعض اللغات تتخذ شكلها من الحرف العربي.

ولقد كانت العربية لغة العلوم في العصور الوسطى حيث نقلت ما أبدعه العلماء المسلمون في الطبيعة والكيمياء والرياضيات والفلك وغيرها، وسعى كثير من العلماء والمتعلمين والمثقفين من كل أمم العالم إلى دراسة التراث العربي في الأدب والموسيقى والعلوم. حقاً إن العربية وعاء حضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر، ممتدة التاريخ.

4. الطاقة البيانية :

إنها جديرة بأن تعلم لما تتمتع به من صفات وتستأثر به من خصائص، سواء في المفردات أو التراكيب أو القدرة على التعبير على المعاني واستيفائها أو من حيث تأثيرها على لغات أخرى كثيرة.

وحسبنا في هذا الصدد أن نذكر أن العربية كانت لغة المسلمين والمسيحيين في الأندلس حتى نهاية القرن الخامس عشر الميلادي، ولا أدل على ذلك من

(1) Chejne, A : The Arabic language, Its Role in History, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969.

الشكوى التى أطلقها "ألفرد" القرطبي أحد قساوسة النصارى في الأندلس [1] "إن إخواني في الدين يجدون لذة في قراءة شعر العرب، وحكاياتهم، ويقبلون على دراسة مذاهب أهل الدين والفلسفة المسلمين، لا ليردوا عليها وينقضوها، وإنما لكي يكتسبوا من ذلك أسلوباً عربياً جميلاً صحيحاً. وأين نجد الآن واحداً من غير رجال الدين يقرأ الشروح اللاتينية التي كتبت على الأناجيل المقدسة؟ ومن سوى رجال الدين يعكف على دراسة كتابات الحواريين، وآثار الأنبياء والرسل؟ يا للحسرة! إن الموهوبين من شبان النصارى لا يعرفون اليوم إلا لغة العرب وآدابها. ويؤمنون بها ويقبلون عليها في نهم، وهم ينفقون أموالاً طائلة في جمع كتبها، ويفخرون في كل مكان بأن هذه الآداب حقيقة، جديرة بالإعجاب، فإذا حدثتهم عن الكتب النصرانية أجابوك في ازدراء بأنها غير جديرة بأن يصرفوا إليها انتباههم، يا للألم! لقد أنسي النصارى حتى لغتهم، فلا تكاد تجد في الألف منهم واحداً يستطيع أن يكتب إلى صاحبه كتاباً سليماً من الخطأ، فأما عن الكتابة في لغة العرب، فإنك واجد فيها عدداً عظيماً يجيدونها في أسلوب منمق، بل هم ينظمون من الشعر العربي ما يفوق شعر العرب أنفسهم فناً وجمالاً".

ثالثاً : الاهتمام بتعليم اللغة العربية :

وإذا كان هذا بعض ما يشير إلى عالمية اللغة العربية والاهتمام بتعليمها وتعلمها ودوافع هذا الاهتمام، فجدير بنا أن تكون لنا اهتمامات وجهود في هذا السياق تؤكد جدارتها بهذه العالمية.

من ذلك ما عقد من لجان وندوات [2]، وما أنشئ من مؤسسات ومعاهد، وما أجري من بحوث ودراسات، وما ألف من كتب تعليمية ومراجع علمية....إلخ.

في اجتماع للجنة الإسلامية للشؤون الاقتصادية والثقافية لمنظمة المؤتمر الإسلامي، تمت مناقشة موضوع الاهتمام بتعليم اللغة العربية، حيث جاء في جدول

(1) انظر كتاب تاريخ الفكر الأندلسي للمستشرق الإسباني « بالنثيا»، ترجمة الدكتور حسين مؤنس.

(2) استطعنا أن نجمع بفضل الله توصيات مؤتمرات وندوات حول اللغة العربية وتعليمها، بلغت مائة وعشرين مؤتمراً وندوة، وسوف تنشر مع دراسة تحليلية لها قريباً، إن شاء الله.

الأعمال "دراسة موضوع تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية في البلدان غير الناطقة بالعربية"، وتضمنت مناقشة هذا الموضوع محاولات إنشاء مدارس عربية إسلامية ودعم جهود المدارس القائمة فعلاً في بعض الدول الأعضاء غير الناطقة بالعربية، هذا بالإضافة إلى إدخال مناهج تدريس العربية والثقافة الإسلامية في المناهج الرسمية للدول الأعضاء غير الناطقة بالعربية، كما تضمنت المناقشات دراسة موضوع إنشاء مركز للدراسات التكميلية في آسيا وهو يتعلق بتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الدول غير الناطقة بالعربية [1].

ولقد بدأ الباحثون في ميدان التربية وتعليم اللغات يتجهون إلى دراسة وبحث القضايا والمشكلات التي تتصل بوضع مناهج وإعداد مواد وتأليف كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أسس علمية سليمة، والبحث عن أفضل طرق التدريس وأجداها وأنسبها لمختلف الدارسين والأغراض، وإن كانت هذه الخطوة قد بدأت متأخرة، وبالرغم من كونها في مراحلها الأولى إلا أنها خطوة على الطريق، وفتح لباب الاهتمام بهذا النوع من الدراسة المتصلة بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها.

وللمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة جهود كثيرة ومتعددة تتمثل في إعداد المواد التعليمية والكتب الدراسية لتعليم العربية لأبناء الجاليات العربية والإسلامية في أنحاء العالم، وإرسال الخبراء وإيفاد الأساتذة لتدريب معلمي اللغة العربية وتزويدهم بالجديد في ميدان تعليم اللغة العربية، ويصعب في هذا السياق رصد وحصر وتأريخ مثل هذه الجهود.

---

(1) اجتماع اللجنة الإسلامية للشؤون الاقتصادية والثقافية لمنظمة المؤتمر الإسلامي، جاكرتا 30 مارس - 12 أبريل 1981م.

الفصل الثاني

الأسس اللغوية والنفسية لتعليم العربية

الفصل الثاني

الأسس اللغوية والنفسية لتعليم العربية

يلزم في البداية أن نوضح المقصود بمصطلحات معينة شائعة الاستخدام في ميدان تعليم اللغات الأجنبية يحدث الخلط بينها، كما يعتبر فهمها شرطاً ضرورياً لفهم ما يرد في هذا الكتاب، كما ينبغي أن نعرض في هذا الفصل لأهم القضايا التي تمثل أسساً لغوية ونفسية لتعلم وتعليم العربية لغير الناطقين بها.

أولاً : الأسس اللغوية :

أ) مصطلحات ومفاهيم تعليمية :

1. المقصود بتعليم لغة أجنبية

إن تعلم لغة أجنبية يعني أن يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأم، أي قادراً على فهم رموزها عندما يستمع إليها، ومتمكناً من ممارستها كلاماً وقراءة وكتابة، وبعبارة أخرى نقول : إن تعلم اللغة يتم على مستويين : أولهما استقبال هذه اللغة، وثانيهما: توظيف هذه اللغة، وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول : إن المتعلم الجيد للعربية كلغة أجنبية هو ذلك الذي يصل بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة إلى المستوى الذي يمكنه من :

أ) يألف الأصوات العربية، والتمييز بينها، وفهم دلالاتها، والاحتفاظ بها حية في ذاكرته، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على تعرف التمييز الصوتي كما يسميها كارول القدرة على الرموز الصوتية(1).

---

(1) Carroll, P.B, " Characteristics of Successful Second Language" Learners", in M. Burt et al (Eds) " Viewpoints on English as a SECOND Language" N.Y, Regents Publishing Company Inc. 1977.

ب) فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادراً على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية، وإدراك العلاقة بينها، كما يسميها كارول بالحساسية النحوية[1].

ج) يجب استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي، والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة، لأن لاستخدام الكلمات أسساً وقواعد فضلاً عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر، ومتعلم اللغة العربية الجيد هو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد، والتعرف على الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعاً بالقدرة على التعليل الاستقرائي[2].

د) أن يألف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي، أي أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها، وأن يستخدمها استخداماً واعياً بالشكل الذي يستخدمها الناطق بها. إن تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعني مجرد حفظ المفردات في شكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها.

إنَّ الاطار الثقافي للغة العربية أمر ينبغي أن يعي الدارس أبعاده، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوي ومحتواه الثقافي، وهذا ما يمكن تسميته بالحساسية للثقافات الأخرى.

وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لا يعني أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعي كبير بتراكيبها فحسب، وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداماً إيجابياً في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها في لقائه بمتحدثي العربية أو في اتصاله بثقافتهم، ولعل أقصى ما يطمح إليه غير الناطقين باللغة العربية أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها من حيث الاستخدام الواعي

---

(1) Ibid.

(2) Ibid.

والتلقائي لعناصر اللغة فهماً وإفهاماً، وهذا ما يوضح لنا الفرق بين مستويين من مستويات تعلم العربية كلغة أجنبية، يعبر كل منهما عن درجة من درجات الكفاءة في استخدامها، أولهما يسمى بالكفاءة اللغوية، وثانيهما يسمى بكفاءة الاتصال.

2. الكفاءة اللغوية وكفاءة الاتصال :

هناك فرق في تعليم اللغات بين مفهومين، يمثل كل منهما هدفاً تتوخاه برامج تعليم اللغات الأجنبية، أولهما نطلق عليه اسم "الكفاءة اللغوية" ويقصد به تزويد الدارسين الأجانب بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن أقدر الناس على التعامل باللغة إنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها، ويدخرون في ذاكرتهم رصيداً كبيراً من مفرداتها، فضلاً عن إدراكهم ما بين هذه اللغة ولغاتهم الأولى من تشابه واختلاف.

وثاني هذين المفهومين يطلق عليه اسم "كفاءة الاتصال"، ويقصد به تزويد الدارسين بالعبارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثي اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لوظيفة اللغة مؤداه أن اللغة ظاهرة إنسانية ابتكرها البشر لتحقيق الاتصال بعضهم ببعض. من هنا ينبغي أن يستهدف تعليم العربية كلغة أجنبية - وعلى سبيل المثال - تمكن الدارس من توظيف هذه اللغة في مواقف اتصالية حية وليس فقط تزويده بحقائق لغوية عنها.

3. الفرق بين اللغة الأم واللغة القومية :

يشيع في بعض الكتابات استخدام هذين المصطلحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغي الإشارة إليها، ويقصد باللغة الأم أول لغة يتلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم بالنسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكاً للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به. أما اللغة القومية فهي تلك اللغة التى ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد

مجتمع تتعدد لغاته الأم وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده، فتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود، ومثل هذه المجتمعات في عالمنا المعاصر كثيرة، منها الهند وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة من إفريقيا.

ففي الهند مثلاً، تتحدث كل ولاية من ولاياتها لغة خاصة بها، ومن هنا اتخذت الهند لها لغتين، لغة قومية توحد بين أفرادها وهي الهندية ولغة رسمية وهي الإنجليزية.

المهم في هذا الأمر أن ندرك الفرق بين ثلاث لغات، لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به، ويشبع عن طريقها حاجاته المتباينة وهذه هي اللغة الأم، وبين لغة أخرى يتعلمها على المستوى الوطني لتحقيق الاتصال بينه وبين بني جنسه في وطنه الكبير وهذه هي اللغة القومية، وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتعامل الرسمي مع أجهزة الدولة كالإنجليزية في الهند.

ومن أجل تحاشي اللبس بين هذه اللغات يسود اتجاه بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية إلى تسمية اللغة الأم باللغة الأولى، وإلى تسمية اللغة التي يتعلمها الإنسان بعد ذلك باللغة الثانية، وسوف نلتزم هنا بهذه التسمية[1].

4. الفرق بين اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية :

يقصد باكتساب اللغة هنا مجموع العمليات النفسية والتربوية التي تسهم في تنمية قدرة الطالب على ممارسة المهارات اللغوية المختلفة طبقاً لمستوى معين من الأداء، وتنقسم هذه العمليات إلى قسمين رئيسين : أولهما يتعلق بالجوانب النفسية الخاصة بالدارس أي عملية التعلم، وثانيهما يتعلق بالجوانب التربوية الخاصة بالمعلم أي عملية التعليم.

(1) اللغة الأم ويقابلها في الإنجليزية Mother Native Language واللغة القومية يقابلها National Language واللغة القومية الأولى First Language واللغة الثانية Second Language.

ويستلزم الحديث عن الفروق بين اكتساب العربية كلغة أولى وبين اكتسابها كلغة ثانية أن نتناول بإيجاز الحديث عن سيكولوجية تعلم اللغة الأولى، والنمط الشائع في تعلم اللغة الثانية، وأوجه الشبه بين تعليم اللغتين، وأوجه الخلاف بين تعلم اللغتين، وأهم الفروق بين تعليم اللغتين.

أ) سيكولوجية تعلم اللغة الأولى :

يجتاز الطفل في تعلمه للغة مراحل معينة تجمع معظم دراسات علم نفس النمو على أنها أربع مراحل[1]، المرحلة الأولى : وتسمى بمرحلة ما قبل اللغة، وتعرف باسم مرحلة الصياح أو الصراخ، وتمتد من مولد الطفل حتى بلوغه الأسبوع الثالث، وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى صرخة الميلاد، ثم تتنوع صرخات الطفل بعد ذلك لترتبط بنتائجها.

والمرحلة الثانية من مراحل نمو اللغة عند الطفل تسمى مرحلة المناغاة، وتمتد إلى السنة الأولى من عمر الطفل، والمناغاة لا تخرج عن كونها مجموعة أصوات يخرجها الطفل وهو في حالة ارتياح وشبع، وتنقسم هذه المناغاة إلى نوعين يمثل كل منهما مرحلة ما، هاتان المرحلتان هما مرحلة المناغاة العشوائية، ومرحلة المناغاة التجريبية، وتتنوع أصوات الطفل في هذه المرحلة تنوعاً كبيراً، ويبلغ تعدد أصوات الطفل في الخمسة عشر شهراً الأولى من حياته درجة تمكنه من نطق أي صوت وتعلم أية لغة يتعرض الطفل لها، ويقدر الباحثون هذه الأدوات التي يخرجها الطفل في هذه المرحلة بمائتي نوع[2]، وليس ثمة لغة تستعمل هذا العدد كله من الأصوات، والعبرة التي نخرج بها من هذا هي أن الطفل بفضل المرونة العظيمة التي يتصف بها جهاز النطق عنده يستطيع إخراج عدد كبير من الأصوات وما عليه إلا أنه ينتقي من بين ما يسمعه من هذه الأصوات ما يصلح لبناء لغة أهله، والتلقائية التي تتميز بها استجابة الطفل لأصوات يسمعها أو إخراجه لأصوات

---

(1) سيد غنيم : اللغة والفكر عند الطفل، عالم الفكر، المجلد الثاني، العدد الأول، إبريل - يونيه، 1971م، ص 102-110.

(2) عبد العزيز القوصي وآخرون : اللغة والفكر، القاهرة، المطبعة الأميرية، 1948 م، ص 1-30

يرتاح إليها، هي نوع من اللعب اللفظي الذي يمارس فيه لغة من حوله والذي يتدرب من خلاله على إنتاج أصواتها ونطق كلماتها.

والمرحلة الثالثة وتسمى بمرحلة التقليد وتمتد حتى حوالي نهاية السنة، ويسير تقليد الطفل للغة الكبار في هذه المرحلة على أساليب خاصة بعضها يتعلق بالأصوات وبعضها يتعلق بالدلالة، وأهم ما يمكن تسجيله بخصوص هذه المرحلة أنه يكون التقليد في بدايته غير محكم، فالطفل يحاكي ما يسمعه محاكاة خاطئة في بداية الأمر ولا يزال يصلح من نطقه شيئاً فشيئاً حتى يستقيم نطقه مع ما يسمعه من الكبار. إن الاستجابات اللغوية للطفل في هذه المرحلة تشبه إلى حد كبير مجموعة من الفروض التى يطرحها والتي يعمل على تعديلها كلما تلقى ممن حوله استجابات بشأنها، وتتنوع أشكال التقليد اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة وقد أشار دكرولي إلي أربعة أنواع منها، هي : تقليد تلقائي أو تقليد إرادي، وتقليد مع فهم أو تقليد بدون فهم، وتقليد عاجل أو تقليد مرجأ، وتقليد دقيق أو تقليد غير دقيق(1).

أما المرحلة الرابعة من مراحل نمو اللغة عند الطفل فتسمى بمرحلة فهم اللغة الحقيقية، والطفل لا يصل إلى هذه المرحلة إلا بعد تمرين طويل يستخدم فيه أجهزة النطق المختلفة، ويجرب فيها أنواعاً من الأصوات المتباينة حتى تثبت عنده لهذه الأصوات دلالات وللكلمات معان، فيفهم للغة معنى، ويدرك لها في حياته وظيفة، ويلاحظ أن الطفل غالباً ما يصل إلى فهم الكلمات المنطوقة أمامه قبل أن يقدر هو نفسه على استعمالها، ويبدأ المحصول اللغوي لدى الطفل بطيئاً نسبياً ثم يطّرد هذا المحصول في الزيادة حتى يصل الطفل في سن السادسة أو السابعة إلى مرحلة الاستقرار اللغوي، والتي تستقر فيها لغته وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية، وتترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة (2).

من هذا العرض لمراحل النمو اللغوي عند الطفل يمكن تسجيل الملاحظات الآتية على عمليات اكتساب اللغة الأولى عند الإنسان :

---

(1) المرجع السابق.

(2) د. علي عبد الواحد وافي : علم اللغة، الطبعة السابعة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1973م، ص 150.

1. أن اللغة الأولى يكتسبها جميع أفراد المجتمع، - إلا في حالات شاذة بسهولة ويسر.

2. يكتسب الإنسان لغته الأولى بشكل تلقائي لا يلعب فيه التعليم الرسمي المقصود دوراً إلا في مراحل متأخرة.

3. يكتسب الإنسان لغته الأولى في إطار موقف اجتماعي أي نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به.

4. تتحدد دلالات الأصوات التي يصدرها الطفل أو يسمعها بنوع الاستجابات.

5. يلعب التقليد دوراً بالغ الأهمية في اكتساب اللغة الاولى، ويتوقف نجاح التقليد على عدة عوامل منها : صحة النموذج الذي يقلده الطفل، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج، وتتوقف هذه المطابقة على عوامل منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجياً، ونفسياً، ولغوياً، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكانياتها.

6. أن اكتساب اللغة أمر يستغرق وقتاً طويلاً، إنها عملية لا تتم بين يوم وليلة، بل لا نتجاوز في القول إن ذكرنا أنها عملية مستمرة تستغرق حياة الإنسان كلها.

ب) النمط الشائع في تعلم اللغة الثانية :

ينبغي أن نسجل هنا أننا لا نتحدث في هذا القسم عن سيكولوجية تعلم اللغة الثانية فهذا مجاله في كتب علم النفس اللغوي، وإنما نقتصر هنا على الإشارة إلى الأسلوب الذي يتم به عادة تعلم لغة ثانية أي أجنبية.

يبدأ الدارس تعلمه للغة الأجنبية عادة بعد أن يكون قد تخطى مرحلة الطفولة، ولا يدفعه إلى ذلك سوى واحد من أمرين : إما تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها أو درجة علمية ينشدها، وإما تلبية لغرض وظيفي أو إشباعاً لحاجة، وتعلم هذه اللغة غالباً ما يحدث في مجتمع غير مجتمع متحدثيها، ويقتصر الأمر

فيه على ساعات يتلقاها الدارس في هذا الفصل ليواجه قوماً لا يتحدثون هذه اللغة، ويمارس نشاطاً ليس بينه وبين ما أنفق فيه ساعات التعلم صلة.

هذا هو النمط الشائع لتعلم لغة أجنبية، ولعلنا بذلك نستثني حالتين من حالات تعلم اللغات الأجنبية، أولاهما حالة طفل ذي والدين يتحدثان لغتين مختلفتين، مما يفرض عليه تعلم هاتين اللغتين في آن واحد، والقول نفسه يصدق على الطفل الذي يولد في مجتمع يتحدث الناس فيه لغتين مثل معظم البلدان الإسلامية والجاليات الإسلامية في المهجر، والطفل في هذه الحالات يسمى ثنائي اللغة وسوف يرد بالتفصيل حديث عن الفرق بين تعلم اللغة الأجنبية وبين الثنائية اللغوية، وأما الحالة الثانية فهي حالة دارس يتعلم لغة أجنبية في البلد الذي يتحدثها، كالأجنبي الذي يتعلم اللغة العربية في القاهرة. وسوف يرد أيضاً حديث عن الفرق بين تعلم اللغة الأجنبية واللغة الثانية مما له صلة وثيقة بالحالة السابقة[1].

ج) أوجه الشبه بين تعلم اللغتين :

في ضوء العرض السابق لكل من سيكولوجية تعلم اللغة الأولى والنمط الشائع في تعلم اللغة الثانية يتضح لنا أن بينهما من نقاط الالتقاء الكثير، ومن أهم هذه النقاط ما يلي :

1. **الممارسة** : ينبغي في تعلم أية لغة أن تمارس، ولنلاحظ أن الطفل في مراحله الأولى لتعلم اللغة يكرر ما يسمعه مرات، ومرات، ويتناغى بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حينما يستلزم إتقانه لها أن يمارسها ما وسعه الجهد وما أمكنته الوسيلة، إن تعلم اللغة ليس إلا تكوين عادات، وتمر اللغة بما تمر به أية عادة من مراحل حتى تثبت عند صاحبها ويصعب بعد ذلك تغييرها. الممارسة إذن شرط رئيس لتعلم لغة أولى أو ثانية.

---

(1) الثنائية اللغوية Bilingualism.

2 . **التقليد** : إن المحاكاة - كما وضح سابقاً - تلعب دوراً كبيراً في إتقان الطفل للغة أهله، إن الأصوات التي ينطقها والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله وبالطريقة التي يسمعها بها، والأمر نفسه يصدق في تعلم اللغة الثانية، إذ يحاكي الإنسان الأنماط التي يسمعها، ويقتدي بالنماذج التي تحيط به، وهنا تبرز لنا أهمية النموذج اللغوي الذي يقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.

3. **الفهم** : يصل الطفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يقدر على استعماله، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، إنه يفهم من الكلمات والتعبيرات أكثر مما يستطيع أن يستخدم منها، إن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر وأعقد مما تتطلبه القدرة على فهم ما يسمع، وجدير بالذكر أن هذه المهارات ليست مما يمكن اكتسابه بسهولة ويسر مثلما تكتسب مهارة الاستماع وفهم ما يستمع إليه.

4 . **ترتيب المهارات اللغوية** : نستطيع أن نخرج من العرض السابق لسيكولوجية تعلم اللغة الأولى بنتيجة مهمة وهي أن الاستماع كمهارة لغوية يأتي قبل أية مهارة أخرى، إن الطفل يستمع أولاً ثم يحاكي ما يستمعه، كذلك الشأن في التعبير اللغوي حيث تبدأ مراحله عند الطفل بفهم ما يسمعه ثم نطق هذا الذي يسمعه سواء في شكل كلمات مفردة أو جمل متكاملة، والأمر نفسه يصدق مع متعلم اللغة الثانية، إن أول أشكال الاتصال اللغوي، كما ينبغي بينه وبين متحدثي هذه اللغة إنما يتم عن طريق السماع، وقد يفهم ما يسمعه قليلاً في أول الأمر إلا أنه بمرور الوقت وبكثرة المران والممارسة يزداد قدر ما يفهمه من هذا الذي يستمع إليه، وتأتي بعد مرحلة الاستماع مرحلة الكلام حيث ينطق ما وصل إليه من أصوات، ويتكلم بما يفهمه من عبارات، وليس معنى هذا أن الكلام كمهارة لغوية يتأخر كلية حتى يتقن المتعلم مهارة الاستماع، ولكن ما يعنيه هذا الكلام هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه، ولا يتكلم إلا بما يفهمه. الاستماع إذن مهارة تسبق الكلام، والكلام يسبق القراءة، والقراءة تسبق الكتابة.

5. **تعلم النحو :** يستخدم الطفل اللغة بالطريقة التي يستخدمها أهله بها. إن للغة نظاماً ومنطقاً، والطفل عندما يتعلم اللغة لا يعي من أمر هذا النظام أو ذلك المنطق سوى أن يقلده دون دراية بأساسه أو علم بأصوله، إن الطفل العربي عندما يقول على سبيل المثال : (أكلت البرتقال) يعنيه من أمر هذه الجملة أن يكون (أكل) فعلاً ماضياً وأن تكون (التاء) فاعلاً، وأن تكون (البرتقال) مفعولاً به، هذا أمر يتعلمه في مراحل تالية من مراحل نموه اللغوي، إن الطفل يستخدم اللغة أولاً، ثم يعرف نظامها ويتعلم منطقها، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن تصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يعزفه عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلميها وأهلها، من هنا وجب التركيز في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة، ويثبت في أذهانهم تراكيبها، وهنا ينبغي التنبيه إلى ضرورة أن تكون هذه الأنماط أو النماذج من الصحة بحيث لا تثبت تركيباً لغوياً خاطئاً عند الدارس، إن من الحقائق التي تثبت صحتها في ميدان تعلم اللغات أن تعليم الجديد الصحيح أيسر بكثير من محو القديم الخاطئ، تعليم النحو إذن يتم في المراحل الأولى عن طريق غير مباشر، حتى إذا وصل الدارس إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة العربية قدمنا له الأساس النحوي وراء الأنماط والنماذج التي سبق أن تعلمها.

مجمل القول إن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأولى في عدة أمور منها الممارسة والتقليد والتكرار ومستوى الفهم والتذكر والبدء بالاستماع وتعلم القواعد النحوية، وتكوين الارتباطات في عقل الدارس فضلاً عن عمليات المحاولة والخطأ والتعزيز.

وهنا ينبغي التحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذهن، وهو أن تعلم اللغة الأولى يتطابق مع تعلم اللغة الثانية، وأننا نتبع في تعلم اللغتين خطوات مماثلة أو أسلوباً واحداً، ذلك لأن بين تعلم كل من اللغتين من الفروق ما يبعد دعوى التماثل وما يستحق منا الإشارة إليه.

د) أوجه الاختلاف بين تعلم اللغتين :

بالرغم من وجود أوجه شبه كثيرة بين العمليات النفسية والتربوية المتضمنة في تعلم اللغتين الأولى والثانية، أو كما يعبر عنهما باللغتين الأم والأجنبية، إلا أن بينهما من أوجه الاختلاف ما ينبغي الحديث عنه، وسوف نتناول هنا الجانب الأول من هذه القضية والخاص بتعلم اللغتين مرجئين الحديث عن الجانب الثاني منها والخاص بتعليم هاتين اللغتين، ومن أهم أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ما يلي :

1. **اختلاف الدوافع :** تعلم اللغة الأولى أمر حيوي في حياة الكائن البشري، حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه والتعرف على الظروف التي يمر بها في الرضى والغضب والصحة والمرض وغير ذلك من حالات لا يمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها، إن الاستجابة لما يصدره الأطفال من أصوات رهن بفهمها والتعرف على دلالاتها بالطريقة التي ألف الأطفال تعلمها من لغة المحيطين بهم، إذن هناك دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلباً لا غنى عنه، وأمراً يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف.

هذا في الوقت الذي ينطلق متعلم اللغة الثانية عادة من دوافع خارجية، مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها، وتتنوع هذه الحاجات والأغراض من ثقافية إلى سياسية إلى اقتصادية إلى اجتماعية إلى غير ذلك من الدوافع. إن وظيفة اللغة بالنسبة للأجنبي الذي يتعلم العربية تختلف إلى حد كبير عن وظيفتها بالنسبة للطفل العربي، كما أن أهميتها بالنسبة إلى كل منهما متباينة، إنها للطفل العربي ذات أهمية استراتيجية لا مندوحة عنها في حياته، وهي بالنسبة للأجنبي ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلمها وقد لا يخسر من الجهل بها.

2. **اختلاف البيئة :** يتعلم الطفل اللغة في البيئة التي تنتشر فيها وبين القوم الذين يتحدثونها، يتلقى منهم المفردات الكثيرة، ويتعلم التراكيب الصحيحة، ويدرك المفاهيم الدقيقة، هذا في الوقت الذي يحرم فيه الأجنبي عادة من العيش في هذه البيئة. إن الشائع في اللغات الأجنبية

هو تدريسها في بيئات غير بيئاتها، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساس، إن الذي يتعلم العربية يتعلمها في مجتمع لا يستخدم العربية لغة للتفاهم أو أسلوباً للاتصال، ومن ثم يقتصر تعلمه لهذه اللغة على سويعات يقضيها في معهده العلمي حتى إذا انصرف تحدث غيرها .

3 . **اختلاف الوقت** : يرتبط بالنقطة السابقة وجه آخر من أوجه الاختلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية، ذلك هو اختلاف الوقت المتاح لتعلم كل منهما . إن تعلم اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله، لا يفقد كثيراً إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها، فهو على ثقة من أنه سوف يسمعها مرة بل مرات، اللغة مهارة وتعلم المهارة يعتمد على الوقت الذي يتاح لممارستها، والأجنبي عادة يتعلم العربية في مدرسة لعدد محدود من الحصص وفي ضوء خبرات تعليمية منتقاة وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية.

4 . **موقف التعلم** : سبقت الإشارة إلى أن الطفل عن طريق اللعب اللفظي يستطيع ممارسة اللغة في مواقف متباينة في طبيعتها، فهي جادة تارة، وهازلة أخرى، إن الطفل يلعب باللغة سواء كان في وحدة أو في صحبة، بينما يحرم الأجنبي من هذه الفرص التي ينطلق فيها مستخدماً اللغة في مواقف اللعب، إن الأجنبي وهو يتعلم العربية إنما يتعلم منها ما يتناسب مع جدية المواقف وعمق الأهداف، إنه يتعلم من العربية ما يمكنه من مزاولة نشاط تجاري، أو الاتصال بتراث ثقافات، أو ممارسة شعائر دينية، إلى غير ذلك من أهداف.

5 . **المحتوى اللغوي** : يتعرض الطفل في حياته لمواقف لا ضابط لها ولا تحكم فيها ولا تخطيط، فهو تارة في موقف رضى، وتارة أخرى في موقف غضب، وتارة ثالثة في موقف تعجب وتارة رابعة في موقف استفهام، فضلاً عن مواقف أخرى يحتاج فيها إلى طعام أو شراب، وتتطلب مواجهة كل هذه المواقف مضامين لغوية مختلفة سواء في مفرداتها أو في تراكيبها أو في المفاهيم المرتبطة بها، ولا شك أن التعدد في المواقف الحيوية يفرض تنوعاً في المحتوى اللغوي ومن شأن

هذا التنوع إثراء لغة الطفل وتوسيع دائرتها وتعميق دلالات الألفاظ فيها، هذا في الوقت الذي يفرض فيه على الأجنبي المحتوى على فترات متفاوتة اصطلح على تسميتها بالمستويات، ومما يمكن القطع به أن المحتوى اللغوي الذي يشتمل عليه أي كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يبلغ من السعة والعمق والتنوع ما يبلغه المحتوى اللغوي الذي يتعرض الطفل له وهو يتعلم لغته الأم.

6 . **التداخل اللغوي :** من أهم أوجه الاختلاف بين تعلم اللغتين : الأولى والثانية ما نسميه بالتداخل اللغوي، إن الطفل وهو يتعلم لغته الأولى إنما يتعلمها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها، ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب، وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية، إنه يتعلمها في الوقت الذي يكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات في ممارستها، ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر، وبين لغة وأخرى، وهذه المشكلات اللغوية هي ما نسميه بالتداخلات اللغوية، وهي لا تعوق تعلم اللغة الأولى في الوقت الذي تعوق فيه تعلم اللغة الثانية.

من أجل هذا كله نلاحظ أن تعلم اللغة الأولى عملية تتم في وقت أقصر، وبطريقة أيسر، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية.

واختلاف العمليات النفسية المتضمنة في تعلم اللغتين الأولى والثانية يفرض بلا شك اختلاف الأساليب التربوية في تعليمها، من هنا لم يكن بد من أن نشير إلى أهم الفروق بين تعليم اللغتين.

هـ) أهم الفروق بين تعليم اللغتين :

من أهم الفروق بين تعليم اللغتين : الأولى والثانية ما يلي :

* الأهداف التربوية:

لما كانت دوافع تعلم اللغتين مختلفة، داخلية في لغة، وخارجية في أخرى، واستراتيجية في لغة، وثانوية في أخرى، يصبح من اللازم أن تختلف أهداف تعليم

اللغتين، إن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التي تستهدف إكساب الطفل مهارات التعبير عن نفسه والاتصال بغيره، فإذا ما دخل مدرسته أخذ تعليم اللغة العربية أهدافاً أخرى لعل من أهمها تثبيت الأنماط اللغوية الصحيحة التي تعلمها، وتصحيح الخاطئ منها، خاصة وأننا نعاني من مشكلة ازدواجية اللغة أي العامية والفصحى، ومن هذه الأهداف أيضاً خلق الصلة بين الطفل وبين الكلمة المطبوعة، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وأنماطاً لم يسبق له التعرض لها، وتعريفه بخصائص لغته ومميزاتها، وإثراء مفرداته فيها، وزيادة معلوماته عنها وعما يرتبط بها من مفاهيم.

هذه الأهداف المختلفة تمثل المحاور الرئيسة لثلاثة أنواع من تعليم اللغات[1]. أولها : يسمى بالتعليم المعياري للغة، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها، والتقليل إن لم يكن إبعاد أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة، أو ما ينبغي أن يتعلمه الفرد، ويظهر هذا جلياً في تصحيح نطق المفردات، كذلك التراكيب العامية التي تخالف في كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقاً أو كتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة.

وثاني هذين النوعين من تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم المنتج للغة، ويستهدف هذا النوع من التعليم إكساب الفرد أنماطاً جديدة من اللغة، وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن له بها عهد، وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه اللغوي، ليس الهدف من التعليم المنتج تغيير أنماط لغوية خاطئة بأنماط صحيحة أو إبدال العامية بالفصحى، وإنما الهدف الرئيس من هذا النوع من التعليم هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر، وزيادة ثروته منها، أصواتاً ومفردات وتراكيب فضلاً عن مفاهيم الكلمات ودلالاتها.

---

(1) Halliday, M. A. et, al, " the Linguistic Sciences - and Language Teaching" London, The English Language Book Society and Longman Group. Ltd. 1975. pp. 223-251.

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم الوصفي للغة ويستهدف هذا النوع من التعليم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها ووظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات، إن الهدف الرئيس من هذا النوع من التعليم هو أن يقف الفرد على القوانين الأساس التي تحكم نظام اللغة وأساليب التعبير عنها.

لهذه الأنواع المختلفة من تعليم اللغات تطبيقاتها على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فالتعليم المعياري يستهدف إحلال أنماط لغوية محل أخرى وإبدال أصوات بأصوات. إن التداخل اللغوي من المشكلات التي سبق الحديث عنها، ولعل التعليم المعياري يتصدى لمثل هذه المشكلة بالدراسة والعلاج حيث يتوخى تثبيت أنماط اللغة المستهدفة في مقابل ما رسخ في ذهنه من أنماط اللغة الأولى، أما التعليم المنتج فيمثل محور الاهتمام وأساس العمل والنشاط في طرق تعليم اللغات الأجنبية. إننا ونحن نعلم العربية لغير الناطقين بها نعرفهم على أصوات لا ألفة لهم بها، ومفردات لا معرفة لهم بها، وأبنية لغوية لا عهد لهم بها، فالكثير من معالم اللغة العربية يعتبر جديداً على متحدثي اللغات الأوربية ومن هنا يتوخى هذا النوع من التعليم أن ندربهم على إنتاج أصوات، ونطق كلمات، واكتساب أنماط، وممارسة أشكال من التعبير اللغوي الجديدة عليهم. وأخيراً نجد التعليم الوصفي، وتظهر أهميته والحاجة إليه في مراحل متقدمة من تعليم العربية لغير الناطقين بها، أن الهدف من التعليم الوصفي -كما سبق القول- هو تعريف الدارس بقوانين اللغة وما يحكم عناصرها من نظام حتى يمكن ممارستها بشكل جيد وعلى وجه أمثل، ونرى أن يتأخر تعليم الدارس هذه القوانين وتعريفه بهذا النظام ممثلاً في ترتيب الحروف وأشكال المفردات وقواعد اللغة إلى مرحلة تالية يكون قد مارس في سابقتها أصوات اللغة العربية واكتسب مفرداتها وتعلم تراكيبها.

من العرض السابق يتضح لنا أن أهداف تعليم العربية كلغة أولى (للناطقين بها) تختلف عن أهداف تعليمها كلغة ثانية (لغير الناطقين بها).

* طريقة التدريس :

يستلزم اختلاف الأهداف اختلافاً في طريقة التدريس، فإذا كان الطفل يتعلم لغة أهله بشكل تلقائي يستجيب فيه للمؤثرات اللغوية من حوله، فالأجنبي يتعلم هذه اللغة بشكل مقصود وفي أوقات محدودة وبأسلوب يختلف في كثير من الأمور عن

أسلوب تعليمها للطفل، فالطفل العربي يتعلم لغته بشكل غير رسمي، والأجنبي يتعلمها بشكل رسمي منظم، ليس هذا فقط بل إن المهارات اللغوية تقدم لغير الناطقين بالعربية بطريقة تختلف عن تلك التي تقدم بها للناطقين بهذه اللغة.

وجدير بالذكر أن المحتوى اللغوي، والكتاب المقرر، والوسائل المعينة وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية تختلف في أهدافها ووظائفها ومكوناتها من لغة إلى أخرى، فهي في تعليم العربية كلغة أولى غيرها في تعليم العربية كلغة ثانية.

* تدريس الثقافة :

إن الطفل العربي وهو يتعلم لغة أهله لا يكتسب مهاراتها اللغوية فقط، وإنما يعيش أيضاً ثقافتهم، وهو في معايشته للثقافة إنما يتشربها من غير جهد مقصود إلا في حالات قليلة، إنه يمارس القيم والتقاليد بالطريقة التي يمارس بها أهله هذه القيم وتلك التقاليد، وهو في ذلك كله يتلقى الأشياء من أصولها ويتعرف على الثقافة من مصادرها دون وسيط تعليمي أو موقف مصطنع، والأجنبي الذي يتعلم العربية يحرم عادة من هذه الميزة الكبيرة. إن النمط الشائع في اكتساب اللغة الثانية -كما سبق القول- هو تعلم هذه اللغة في مجتمع غير مجتمعها، وفي بيئة غير بيئتها، وفي ثقافة غريبة عنها، وهذا يستلزم من معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يبتكر من الوسائل والأساليب ما ينقل إلى أبناء هذه المجتمعات ثقافة هذه اللغة، والوسائل والأساليب التي يتم بواسطتها تدريس الثقافة العربية في المجتمعات غير العربية هي في أغلب الأحيان صناعة متكلفة، وهي بلا شك تختلف هدفاً وطريقة وتأثيراً عما هو طبيعي تلقائي.

5.الفرق بين العربية كلغة أجنبية وكلغة ثانية :

يلزمنا قبل الحديث عن الفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية أن نؤكد حقيقتين مهمتين، الأولى أن ثمة عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دوراً في تعليم العربية سواء كانت لغة أجنبية أو لغة ثانية، منها أهداف تعليمها، ومنها الوسط الثقافي، ومنها بعض المتغيرات الشخصية كالاتجاهات والدوافع وغير ذلك من أمور تجعل التفرقة الدقيقة بين اللغتين أمراً غير يسير.

والثانية أن لكل بلد من البلاد التي تدرس العربية فيها كلغة أجنبية ظروفاً تاريخية ولغوية وسياسية وثقافية خاصة تفرض نفسها على تعليم اللغة العربية فيها سواء من حيث الدوافع أو الأهداف أو الطريقة، فتعليم العربية في تشاد يختلف عن تعليمها في بلد كالجزائر عقب استقلالها، ويختلف تعليمها في هذين البلدين عن تعليمها في بلد كالقاهرة، ويختلف تعليمها في هذه البلاد كلها عن تعليمها في بلد كالولايات المتحدة الأمريكية، وهكذا.

من هنا يصعب رسم خط فاصل وواضح للفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية، ومع ذلك سوف نعرض فيما يلي بعض المحاولات العلمية التي قدمها باحثون وكتّاب للتفرقة بين المفهومين :

1. يرى بعضهم أن الفيصل في التفرقة بين اللغتين الأجنبية والثانية هو طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة، فالفرنسية مثلاً في منطقة الفلمنك في بلجيكا تعتبر لغة ثانية بينما تعتبر الفرنسية في انجلترا لغة أجنبية.

الفرق بين الأمرين يكمن في حقيقة مؤداها أنه في مجتمع ثنائي اللغة يتحدث أهله لغتين في آن واحد (مثل معظم البلدان الإسلامية وكندا ومنطقة الفلمنك في بلجيكا، وميامي في الولايات المتحدة الأمريكية) تعتبر اللغة المستهدفة لغة ثانية.

2. يرى فريق آخر أنه وإن كانت طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة عاملاً حاسماً لتحديد الفرق بين اللغتين الأجنبية والثانية، إلا أن العبرة بوظيفة اللغة في هذا المجتمع(1).

وعندما تكون اللغة هي المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية تصبح لغة ثانية. إن اللغة هنا هي العنصر الموحد لأفراد شعب تتعدد لغات أفراده وتتباين لهجاتهم، ومن ثم تصبح هذه اللغة الموحدة أساساً للحياة اليومية والوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلم فيها، ويصدق هذا على الإنجليزية في الهند والفلبين وغانا إذ تستخدم لغة للتعليم والتخاطب الرسميين والعمل الوظيفي العام، إن اللغة وفق هذا التصور تعتبر لغة ثانية طالما استخدمت لأغراض وطنية في المجتمع.

---

(1) محمود كامل الناقة : أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية، الخرطوم، فبراير، 1976م، ص 429-504.

ولعل مما يجمع بين الحالتين السابقتين اتفاق الدوافع لتعلم اللغة المستهدفة وتشابه الظروف التي تحيط بها، إن الفرد في هذين النوعين من المجتمعات (ثنائي اللغة مثل تشاد، ومتعدد اللغات مثل الهند) يقع تحت عدد من الضغوط الحيوية والوظيفية التي تفرض عليه تعلم اللغة.

اللغة الثانية بالنسبة إليه إذن ليست أثراً كمالياً أو شيئاً يمكن الاستغناء عنه ولكنه أمر رئيس لبناء شخصيته وقضاء حاجاته وتحقيق التكامل بينه وبين غيره من بني جنسه، ويذكر بعض الخبراء أن دور الدوافع والاتجاهات في تعلم اللغة الثانية في هذه المجتمعات دور واضح، إلا أن دور الاتجاهات أبرز في تعلم هذه اللغة عنه في تعلم اللغة الأجنبية، اللغة إذن تعتبر لغة ثانية طالما ارتبطت بأغراض وطنية تستلزمها الحياة في المجتمع ويتحقق عن طريقها التكامل بين أفراده في الوقت الذي تعتبر فيه اللغة أجنبية طالما ارتبطت بأغراض عالية تصل بين هذا المجتمع وغيره.

3. ويرى فريق آخر من الباحثين أن العبرة بالوسط الثقافي الذي يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة، فالعربية بالنسبة للأجنبي الذي يتعلمها في مصر تعتبر ثانية، في حين تعتبر العربية لغة أجنبية بالنسبة له إذا درسها في بلده، في المسألة الأولى يعيش هذا الأجنبي في البيئة التي تتعامل بهذه اللغة أنه مجتمع يتحدث أفراده العربية، ويمارس معهم ثقافتها أو بعضاً من أنماطها، ولا شك أن هذا ييسر له عملية التعلم ويختصر له الزمن اللازم لتعلمها ويقدم له النماذج الصحيحة للاستخدام اللغوي، العربية بالنسبة للأجنبي في هذه الحالة مطلوبة لا كحلية ثقافية يتحلى بها أو مطلب ثانوي يرجوه وإنما هي شيء يحقق عن طريقه نوعاً من التكامل بينه وبين القوم الذين يعيش بينهم ويتعامل معهم، بينما نجد الأجنبي في الحالة الثانية يتعلم العربية في بيئة غير بيئتها، وفي مجتمع غير مجتمعها، ووسط ثقافة غير ثقافتها، يتعلمها لغرض تعليمي أو تحت ضغط وظيفي، العربية بالنسبة إليه ليست مطلباً للتكامل بينه وبين غيره، إلا في حالات شاذة، وليست عنصراً رئيساً للتعامل بينه وبين الآخرين، العربية في مثل هذا المجتمع تعتبر لغة أجنبية في رأي هذا الفريق من الباحثين.

4. وأخيراً نجد فريقاً من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل، أي يستخدم اصطلاحي اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد[1]. فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التي تلقاها عن أمه بصرف النظر عن المجتمع الذي يتعلم هذه اللغة، لا فرق إذن، في رأي هذا الفريق، بين العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية بالنسبة إلى أجنبي يتعلمها سواء كان تعلمه لها في مصر أو في بلاده، وليس ثمة فرق بين العربية كلغة ثانية أو أجنبية بالنسبة للعربي الذي يتعلمها في تشاد، العربية في أمثال هذه المواقف تعتبر لغة ثانية، والفارق الوحيد بين الاصطلاحين لغة ثانية أو أجنبية هو فارق تفرضه ظروف التدريس وإمكاناته.

ونميل إلى أن اللغة الثانية تطلق على أية لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأولى التي تعلمها في مهده ما دامت ذات قواعد تختلف عنها ويتباين نظام كل منهما عن الأخرى، ولعل الميزة الرئيسة في استخدام اصطلاح (اللغة الأجنبية) هو التفرقة بين عدد اللغات التي يتعلمها الفرد في ما لو تعلم أكثر من لغتين، من هنا يمكن القول في حالة أمريكي يجيد العربية والفرنسية أن أحداهما لغة أجنبية أولى، وأن الأخرى لغة أجنبية ثانية، والقول نفسه يصدق على الطالب المصري الذى يتعلم لغتين أجنبيتين مثل الإنجليزية والفرنسية.

إلا أننا نرى أن هذه حالات لا ينبغي أن تقاس، كما أننا نرى خروجاً من مأزق التشابه وصعوبة التفرقة بين اللغتين، استخدام اصطلاح اللغة الثانية للدلالة على أية لغة أجنبية يتعلمها الفرد.

6. تعليم العربية للأجانب ولغير الناطقين بها :

هناك خلط بين اصطلاحين هما تعليم اللغة للأجانب، وتعليمها لغير الناطقين بها، والفرق بين هذين الاصطلاحين جلي وواضح، وهو أن اصطلاح (غير

---

(1) Toiemah, R : The Use of Cloze to Measure The Proficieney of Students of Arabic as a Second Language in Some Universities in the U.S.A, Unpublished doctoral Disertation. Univ. Of Minnesota, 1978. p. 21.

الناطقين بالعربية) من السعة بحيث يشمل كل من يتعلم هذه اللغة ممن لا يتحدثونها كلغة أولى، إنه من الدقة بحيث يضع خطأً فاصلاً بين حالات متشابهة ومواقف يصعب التفرقة بينها، إن الحديث بالعربية هنا هو الفيصل دون النظر إلى انتماءات الدارسين الثقافية أو اتجاهاتهم نحو اللغة أو حاجتهم لها أو دوافعهم لتعلمها أو غير ذلك من متغيرات، إن من بين الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية أقوام عرب ينتشرون في مناطق مختلفة من البلاد العربية لمجرد افتقادهم مهارة الحديث بالعربية، من أجل هذا نقول إن اصطلاح (تعليم العربية لغير الناطقين بها) أصح وأدق وأكثر اتساعاً حيث ينطوي تحته كل من يتعلم العربية كلغة ثانية، عربي الانتماء والثقافة كان أو أجنبياً.. بينما اصطلاح (تعليم العربية للأجانب) يطلق على تعليم هذه اللغة للذين لا ينتمون إلى الجنس العربي أو ثقافته في كثير أو قليل .

7. الثنائية اللغوية واللغة الأجنبية :

يحدث خلط أيضاً بين اصطلاحين : أولهما اصطلاح (متعلم اللغة الأجنبية) وثانيهما اصطلاح ثنائي اللغة، وتنقسم آراء الكتاب والباحثين في هذا الصدد إلى قسمين :

أ) قسم يرى أن كل من يتحدث لغتين أو يجيد لهجتين كل منهما ذات نظام خاص، مفردات وتراكيب ومفاهيم، يصبح ثنائي اللغة سواء تعلم هاتين اللغتين صغيراً أو كبيراً، وسواء كان في مجتمع يتحدث هاتين اللغتين أو إحداهما[1]. العبرة هنا بتعدد اللغات التي يتحدثها الفرد، فإذا كان يتحدث لغة واحدة فهو أحادي اللغة، وإذا كان يتحدث لغتين مختلفتين فهو ثنائي اللغة، وإذا كان يتحدث ثلاث لغات فهو ثلاثي اللغة، ويرى البعض[2] أن الفرد إذا كان يجيد أكثر من ثلاث لغات فهو متعدد اللغات.

(1) أحادي اللغة يقابله بالإنجليزية Mono-Lingual وثنائي اللغة Bilingual وثلاثي اللغة يقابله Tri-Lingual ومتعدد اللغة Multi-lingual.

(2) Catfard, T.C : " The Teaching of English as a Foreign Language", in Quirk, R. & Smith, A. H. (eds). **the Teaching of English**, London, Oxford University.

ب) وعلى النقيض من هذا الرأي، يرى فريق آخر من الباحثين[1] أنه ليس كل من تحدث لغتين يصبح ثنائي اللغة، إن الحالة الوحيدة التي يطلق عليها هذا الاصطلاح هي حالة طفل تتاح له فرصة الاختلاط بمتحدثي لغتيه سواء ولد لأبوين مختلفي اللغات فيلتقط من كل منهما لغته، أو عاش في سنواته الأولى من طفولته في مجتمع ثنائي اللغة.

والجدير بالذكر أن الطفل الذي تتاح له إحدى هاتين الفرصتين يجيد الحديث باللغتين اللتين يسمعهما إجادة كبيرة تصل إلى مستوى الناطقين بها، ذلك أن الله قد زود الوليد البشري بإمكانات فسيولوجية تيسر له عن طريق المحاكاة إتقان أي عدد من اللغات يستمع إليها في طفولته، يضاف إلى هذه الملكة، أن الطفل في مثل هذه الحالات يعايش اللغتين في معظم أوقاته سواء بالاستماع أو بالمحاكاة أو بالممارسة، فضلاً عن أن الطفل لم ترسخ لديه بعد عادات لغوية خاصة تعوقه عن تعلم الجديد.

نحن إذن أمام رأيين ، يتلخص أحدهما في أن كل من تحدث لغتين فهو ثنائي اللغة، ويتلخص الآخر في أن هذا الاصطلاح (ثنائي اللغة) لا ينبغي أن يطلق إلا على الأطفال الذين تعلموا لغتين مختلفتين في آن واحد وفي سنوات طفولتهم الأولى.

والذي نراه هنا هو الرأي الثاني، ذلك أن اصطلاح ثنائي اللغة له من الدلالات في المعنى والمتطلبات الخاصة في التدريس ما يختلف عن الوضع الشائع في تعلم لغات أجنبية، ليس من الصحيح في رأينا أن نطلق على أجنبي تعلم العربية وهو كبير من أجل دافع خارجي يستحثه على تعلمها اصطلاح (ثنائي اللغة)، والخطر في هذا لا يقتصر على عدم الدقة في التعبير عن كل من الحالتين وإنما يتعداه إلى ما يفرضه الموقف في كل منهما من متطلبات تربوية سواء في صياغة الأهداف أو انتقاء المحتوى أو اختيار طريقة التدريس أو إعداد الوسائل التعليمية أو تصميم أدوات التقويم.

---

(1) Jackobovits, L.A. & Gordon, B: **The Content of Foreign Language Teaching,** Rocoly Newburry House Publishers inc. (1974). pp. 4-8.

ب) الخصائص العامة للعربية

في ضوء تحديد معنى المصطلحات والمفاهيم الرئيسة في التدريس، التي سبق شرحها يمكن أن نقدم مجموعة من مداخل تعليم العربية، وأيضاً مجموعة من طرق التدريس، ولكن المنطق يحتم علينا ونحن بصدد تحديد هذه المداخل والطرق أن نتحدث عن خصائص اللغة العربية على أساس أن تعليمها لابد أن يأخذ في اعتباره مراعاة هذه الخصائص سواء من خلال المداخل أو من خلال الطرق، ذلك أنه من ألزم متطلبات التدريس لمعلم اللغة الثانية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة، وما يميزها عن غيرها من اللغات، فهذا من شأنه أن يساعده على :

1. تقديم المادة اللغوية المناسبة.

2. التعرف على مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة لأبناء لغته.

3 . إجراء دراسات حول التقابل اللغوي بين هذه اللغة وغيرها من لغات.

4 . توضيح نظام اللغة، وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى.

5. فهم الظواهر اللغوية المختلفة التي قد يتحير أمامها.

ومع ضرورة إلمامه بنظام اللغة الثانية إلا أنه غير مطالب بشغل الدارسين به خاصة في المستويات المبتدئة، فمستواهم اللغوي لا يسمح بذلك فضلاً عن حاجتهم لتعلم كيفية استخدام اللغة وليس فلسفة نظامها.

من هنا رأينا أن نقدم موجزاً لأهم خصائص العربية، ولمن شاء المزيد فعليه الرجوع إلى كتب اللغة، والحديث عن خصائص العربية لا يعني أنها تنفرد بهذه الخصائص، ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر في العربية بصورة متميزة، وأنها تجتمع في لغة واحدة. وفيما يلي أهم خصائص العربية :

إن العربيــة [1]:

- لغـة اشتقاق : إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحاً في العربيـة، والاشتقاق معناه أن للكلمـة ثلاثة أصـول (جذر Stem)، وأنهـا تتـمـثل في عـائلة من الـكلمـات بعضها أفعـال، وبعضها أسماء وبعضها صفـات، ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات.

- لغـة غنيـة بأصواتها : يقـول العقـاد، رحمـه الله، في ذلك "ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً من الأبجديـات في اللغات الهندية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامـية، فـإن اللغة الروسية، مـثلاً، يبلغ عـدد حروفـهـا خـمسـة وثلاثين حرفـاً، وقد تزيد ببـعض الحـروف المسـتـعـارة عن الأعـلام الأجنبـيـة عنهـا، ولكنهـا على هذه الزيـادة في حروفها لا تبلـغ مبلغ اللغـة العربيـة في الوفـاء بالمـخـارج الصوتيـة على تقسيمـاتها الموسيقية لأن كثيـراً من هذه الحـروف الزائدة إنما هي حركات مـختلفة لحرف واحد، أو هو حرف واحد من مخرج صوتي واحد تتغير قوة الضغط عليه.

- لغة صيغ : بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة، ويقصد ببنـاء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.

- لغة تصريف : وفي العربـية قد يتـغير حـرف بحـرف آخـر كان يترتب عليه الثقل، فكلمة "ميزان" كـان حقهـا أن تكون "موزان" فتغيـرت وصـارت "ميزان" تجنباً للثقل.

- لغـة إعراب : الإعراب أسـاس المعنى، ويقصـد بـالإعراب أن للغة قـواعد في ترتيب الكلمـات، وتحـديد وظائفـهـا وضـبط أواخـرهـا، وهـذا مـمـا يسـاعـد على دقـة الفهم.

- لغـة غنيـة في التـعبيـر : يقـصد بذلك تزايد مـترادفـاتها كمـا يقصد به أن حـرية الرتبـة أعطت اللغـة غنى في التـعـبيـر، فـمن المـمكن تقـديم الخـبر والمـفـعـول بـه...إلخ.

---

(1) يتوجه المؤلفان بالشكر للدكتور تمام حسان، على تزويدهما بأفكار هذا القسم في أثناء حوارهما معه.

- **لغة متنوعة أساليب الجمل :** إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة، فهناك الجملة الإسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية، وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز العربية بسعتها.

- **لغة تتميز بظاهرة النقل** : تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.

- **لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية** : إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة، فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.

- **لغة تزاحمها العامية** : تشترك لغات العالم في هذه الظاهرة، إلا أن العربية نظراً لتاريخها العريق، ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات.

1 . ظواهر الكتابة العربية :

يقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التي تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها، وقد جرى العرف في برامج تعليم اللغة العربية، سواء في إعداد المواد التعليمية أو في التدريس على التركيز على بعض الظواهر التي نشير إليها بإيجاز فيما يلي :

- شكل الحروف :

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة)، والملاحظ في بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماماً، وفي بعضها الآخر نجد شكلاً كاملاً لها، ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهي مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجي دون تدخل في شكلها، إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التي يحتمل مع قراءتها اللبس.

- **تجريد الحروف :**

يقصد بتجريد الحرف استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات التي يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف، بحيث يمكن التعرف عليه منفرداً أو ضمن حروف أخرى، ويأتي التجريد على نوعين : تجريد له من حيث الصوت أي نطقه مع الحركات المختلفة، وتجريد له من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة (في الأول والوسط والآخر).

وفيما يلي عدد من المبادئ التي يمكن أن يسترشد بها في تجريد الحروف :

أ) ينبغي أن يتأخر تجريد الحروف قليلاً حتى يتوافر عدد كاف من الكلمات التي تعرض صوراً مختلفة لعدد من الحروف يكفي تجريدها بانتظام في كل درس بعد ذلك.

ب) ليس من الضروري الالتزام بالترتيب الألف بائي للحروف العربية، العبرة في التجريد هنا أن يتوفر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صوره المختلفة في دروس سابقة.

جـ) ينبغي أن يقتصر اختيار الكلمات التي يتم من خلالها التجريد على تلك التي تعلمها الدارس وألفها، إن تجريد الحرف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبتين.

د) ينبغي أن يقع الحرف المقصود تجريده في أول الكلمة سواء عند تجريده صوتاً، أو تجريده رسماً، وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة.

- **الشدة :**

الشدة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية، وتعني ضم حرفين متماثلين في حرف واحد، مثل الدال في كلمة شد أو عد، فأصلها شدد وعدد.

- **أل الشمسية والقمرية :**

يلزم قبل تدريس أل "الشمسية" أن يكتسب الدارس مهارة التعرف على الشدة ونطقها نطقاً صحيحاً، ذلك أن أل "الشمسية" كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذي

بعدها يكون مشدداً، بينما ينطق أل "القمرية" لاماً ساكنة، ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس أل "القمرية" لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التي تدخل عليها أل "القمرية".

- **تشابه الكثير من الحروف :**

هذه ظاهرة قد توجد في لغات أخرى، إلا أن العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحياناً أن يميز بينها، ويمكن التمييز بين المجموعات التالية من حيث الرسم :

أ) المجموعة الأولى : ب /ت/ث/ن/ي/ف/ق/ك/ل.

ب) المجموعة الثانية : ج / ح / خ / ع/ غ.

جـ) المجموعة الثالثة : د /ذ/ر/ز/و.

د) المجموعة الرابعة : س/ش/ص /ض/ط/ظ.

هـ) المجموعة الخامسة : م/هـ /أ.

وواضح أن بين حروف كل مجموعة شكلاً من أشكال الكتابة.

- **التاء المفتوحة والمربوطة :**

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة ومربوطة وينبغي تصميم بعض التدريبات للتمييز بينها نطقاً وكتابة.

- **التنويـــن :**

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبع الآخر نطقاً لا كتابة ويرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع، وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب، وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر.

- **المـــد :**

ويقصد به كل واو قبلها ضمه مثل "يقول"، وكل ياء قبلها كسرة مثل "يسير"، وكل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحاً مثل "صاد".

. أصوات تنطق ولا تكتب :

من ظواهر الكتابة العربية أيضاً وجود أصوات في بعض الكلمات ينطقها الفرد، ولكن لا يكتبها مثل ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة (هذا/هذه).

. حروف تكتب ولا تنطق :

كذلك توجد حروف في بعض الكلمات يكتبها الفرد ولا ينطقها مثل : الألف في الفعل الماضي : سمعوا.

2 . الحرف العربي وضرورته :

درجت بعض برامج تعليم العربية على تعليم اللغة العربية بالحرف اللاتيني، ويشيع هذا في برامج تعليم العاميات، فبدلاً من أن يتعلم الطالب جملة، "من أين أنت؟" بالحرف العربي يتعلمها هكذا : min ayna anta .

ومنطلق هذه البرامج هو تسهيل تعلم العامية حتى يستطيع الدارس التخاطب بها، إذ لا يهمه القراءة بالعربية، فضلاً عن تجنب مشكلات الكتابة العربية، كما يقول أصحاب هذه البرامج، إذ إن للحرف العربي الواحد أكثر من شكل (في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ثم شكله وهو مستقل)، كما أن هذا يجنب الطالب مشكلة شكل الحرف (فتحه وضمه وكسره).

هذه الحجج المختلفة مردود عليها، ومن اللازم في رأينا أن نعلم العربية بالحرف العربي وحده وليس بأي حرف سواه، ولنا في هذا مبررات نوجزها فيما يلي :

- عدم وجود نظام واحد أو عرف مشترك بين الكتب المختلفة فيما يختص بطريقة التعبير عن الأصوات العربية، ففي بعض الكتب مثلاً يعبر عن صوت "الخاء" بهذه الحروف (kh) ، وفي بعضها الآخر يعبر عنه بهذا (x) ، ولا شك أن تعدد هذه الطرق يجعل الدارس في حيرة، وقد يشوه نطقه للكلمة العربية إذا أتيحت له فرصة الاطلاع على كتب ذات طرق مختلفة للتعبير عن أصوات اللغة العربية.

- عدم الثبات على الطريقة التي يتبناها برنامج معين أو كتاب من كتب تعليم العربية، ووجود أخطاء مطبعية لا تتدارك في حينها، يجعلان الأمر مختلطاً على الطالب في نطق الكلمة.

- إن استخدام الحرف اللاتيني دعوة مسمومة، استهدفت في المقام الأول ضرب الثقافة الإسلامية في أهم أركانها وهو اللغة، إن في استخدام الحرف اللاتيني في كتابة الأصوات العربية عزلاً للإنسان المسلم عن قرآنه العظيم، وعن كتابه المقدس، وعن تراثه العريق، وزجاً له بعد ذلك في أحضان الثقافة الغربية بعد التمكن من استخدام حروفها.

- إن تجارب الدول الإسلامية التي تكتب لغتها بالحرفين (العربي واللاتيني) تجمع على أن استخدام الحرف العربي أفضل لها، إذ فيه من الحروف مايعبر عن أصوات كثيرة ليس في الحروف اللاتينية مقابل لها مثل خ/ذ/ط...إلخ.

- قد يتعرض الدارس الذي يتعلم بالحرف اللاتيني وحده إلى مواقف خطرة (خطر، أو ممنوع الاقتراب...) أو حرجة (مثل دورة مياه للسيدات) أو توجيهيه (اتجه يميناً) فيعجز عن قراءتها إذ إنها بالحروف العربية فيحدث له ما يحدث...!

- إن تعليم الدارس اللغة العربية بالحرف اللاتينى يفقده القدرة على الاتصال بالصفحة المطبوعة باللغة العربية، فلا يستطيع أن يقرأ القرآن الكريم ولايستطيع أن يتعرف على التراث العربي الإسلامي.

- وأخيراً فإن الحرف العربى ليس مجرد أداة اتصال، إنه فن بكل ما تحمله الكلمة من تذوق هذا الفن أو إبداعه "علم العربية بالعربية وليس بغيرها".

ثانياً : الأسس النفسية :

تعليم العربية لغير الناطقين بها يستند - شأن أي عملية تربوية أخرى - إلى مجموعة من المبادئ المستقاة من حقائق علم النفس وقوانينه، وتنقسم ميادين علم

النفس في هذا الصدد إلى ثلاثة أقسام: أولها يتناول الخصائص النفسية للدارسين وهم يتعلمون اللغة الثانية، مثل ميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم..إلخ، وثانيها يتناول نظريات التعلم وقوانينه والتطبيقات التربوية التي يمكن أن تشتق منها وتوظف في تعليم اللغة الثانية، وثالثها يتناول العمليات والقدرات العقلية المختلفة مثل الذكاء والقدرة اللفظية والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات... إلخ. ولا نحسب المجال بمتسع هنا لتناول كافة هذه الميادين بالدراسة والتحليل ففي علم النفس اللغوي ميدان فسيح لذلك.

من هنا سنقتصر على الحديث الموجز عن بعض الجوانب النفسية المرتبطة بتعليم العربية كلغة أجنبية. وعلى وجه التحديد سنحاول الإجابة عن أسئلة هي :1 - ما العلاقة بين تعلم العربية كلغة ثانية ودوافع الدارسين فيها؟. 2 - وكيف يمكن استثارة دوافعهم نحو تعلمها؟ 3 - ما العلاقة بين تعلم العربية كلغة ثانية واتجاهات الدارسين نحو ثقافتها؟ 4 - إلى أي مدى يؤثر جنس الدارسين (بنون وبنات) في تعلم العربية كلغة ثانية؟ 5 - ما العلاقة بين سن الدارسين وتعلم العربية كلغة ثانية؟.

أ) الدافعية :

مع اختلاف علماء النفس حول تأثير الدافعية في تعلم اللغة الثانية إلا أنهم يجمعون على حقيقتين مهمتين : أولاهما : أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه، وحافز يشده إلى تعلم شيء ما، كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه خاصة في أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابكة، وثانيتهما : أن وراء الكثير من حالات الفشل في التعلم فقدان الدافع، ولقد أثبتت دراسات كثيرة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية هاتين الحقيقتين، من هذه الدراسات دراسة عن طلاب أمريكيين يدرسون اللغتين الفرنسية والأسبانية والتي انتهى منها إلى أن فقدان الدافع لتعلم هاتين اللغتين كان وراء عجز الضعاف من الدارسين[1].

---

(1) Politzer, R,: Student Motivation and Interest in Elementary Language Courses. Language Learning. (1965), pp. 15-21.

وينقسم الحديث عن دوافع تعلم اللغة الثانية إلى ثلاثة أقسام، أولها يختص بأنواع الدوافع، وثانيهما يختص بشدة الدوافع، وثالثهما يختص بطرق استثارة هذه الدوافع.

1. أنواع الدوافع :

يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تدفع الدارسين لتعلم لغة ثانية هذان النوعان هما : الدوافع الغرضية أو الذرائعية، والدوافع التكاملية. إن الدارس الذي تحركه دوافع غرضية لتعلم لغة ثانية معينة يتعلم هذه اللغة لقضاء حاجة ما، كأن تكون سعياً وراء وظيفة، أو رغبة في قضاء وقت يستمتع فيه كالسياحة في بلد الناطقين بهذه اللغة، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسي أو استعداداً للحصول على درجة علمية، أو حرصاً على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة، أو استجابة لشعائر دينية ليعلمهم أداءها بهذه اللغة، والتمكن من قراءة القرآن الكريم، والمهم في ذلك أن الدارس الذي توجهه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة وبالشكل الذي يحقق له هدفه ويشبع حاجته ويستوفي معه غرضه، أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحقيق غرض محدد أو لإشباع حاجة وظيفية معينة، إن هدفه الأسمى أن يتصل بمتحدثي هذه اللغة، يمارس لغتهم، ويفهم تقاليدهم، ويعيش ثقافتهم. إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئاً من التكامل، ومثل هذا الدارس غالباً ما يكون واسع الأفق، غزير الاطلاع، عميق التفكير سمحاً في تقبل الآخرين، فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة، أو إحساس بالأفضلية، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيراً، إنه يحترم ثقافتهم، وإن لم يتقبلها، ويؤمن أن أسلوبه في الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها، وأن ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام، إن لم يستأهل النقل والاستفادة.

ولقد ثبت من دراسة بوليتزر السابقة، وكذلك من دراسة كل من جاردنر ولامبرت[1]، أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة الثانية وبين الدوافع

---

(1) Gardner, R.& Lambert, W : Attitudes and Motivation in Second Language Rowley, M. A. New bourry House 1952.

التكاملية، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم هذه اللغة أقدر على النجاح فيها من غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية.

وفي مجال تعلم العربية كلغة ثانية يمكننا أن نجد أمثلة حية لهذين النوعين من الدوافع. إن من بين من يتعلم هذه اللغة كلغة ثانية من يقوم بذلك تلبية لأغراض محددة تنتهي بانتهاء الحاجة إلى تعلم هذه اللغة أو ممارستها، إن منهم من يدرسها طمعاً في وظيفة في بلد عربي (كالعاملين بشركات البترول وغيرها) ومنهم من يدرسها من أجل ممارسة شعائر الدين الإسلامي كالصلاة وقراءة القرآن الكريم، ومنهم من يدرسها من أجل قضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العربي وتعرف آثاره، ومنهم من يدرسها لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسية.

في كل هذه الحالات يظهر لنا الغرض الواضح والغاية المحددة والهدف القريب والمطلب العاجل من وراء تعلم العربية، وهذه الأشكال المختلفة من الدوافع هي ما نطلق عليها الدوافع الغرضية أو الذرائعية، وعلى النقيض من ذلك نجد من بين متعلمي العربية كلغة ثانية من يدرسها لا لغرض قريب أو حاجة عاجلة أو مطلب وظيفي، وإنما يدرسها لكي يتصل بالإنسان العربي من خلال ثقافته، إنه يريد أن يعرف أبعاد هذه الثقافة العربية، وعلى شخصية الإنسان العربي، قيمه واتجاهاته وميوله ودوافعه، ويتسم أولئك الذين يتعلمون العربية من أجل هذا الهدف بأنهم، بشكل عام يحترمون الثقافة العربية، ويريدون معايشة أنماط من الثقافة الشرقية التي تختلف كثيراً أو قليلاً عن أنماطهم الثقافية سواء في النظرة إلى الإنسان أو للكون أو للحياة.

وتقودنا التفرقة بين الدوافع التكاملية والدوافع الذرائعية إلى تفرقة بين الحوافز الداخلية والحوافز الخارجية، فالحوافز الداخلية هي تلك التي تنبع من ذات المتعلم وتستحثه على تعلم ما يريد تعلمه. إنها أمر داخلي يشعر به، ويدفعه إلى مواصلة السير وتحمل المشاق من أجل هدف معين، أما الحوافز الخارجية فهي تلك التي تنبع من مؤثرات ومتغيرات خارجية يقدمها له الآخرون، أو تفترضها قيم اجتماعية أو تتطلبها حاجات دراسية أو تعليمية، ومن أمثلة تلك الحوافز أو الدوافع كما يسميها البعض، تقديم مكافأة، أو منح درجة، أو التعبير عن مدح أو ثناء، أو غير ذلك من حوافز خارجية، ولقد ثبت من دراسات كثيرة أن الحوافز

الداخلية أقدر على تحريك الإنسان وحثه على تعلم اللغة الثانية بينما يقتصر أثر الحوافز الخارجية على فترة قصيرة تنتهي بانتهائها.

2. شدة الدوافع :

يقصد بذلك مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم لغة ثانية، ومستوى الدوافع التي تدفعه لذلك.

ليس يكفي أن يكون لدى الدارس دافع تكاملي أو حافز داخلي، وإنما لابد أن يكون هذا الدافع وذلك الحافز من العمق والشدة بحيث يضمنان له مواصلة التعلم واجتياز عثراته، إن تعلم لغة ثانية أمر ليس باليسير وطريق ليس بالممهد، وإنما يتضمن من العمليات العقلية ومن أشكال الجهد والمعاناة ما يتطلب الصبر والمثابرة، ومن هنا تلعب الدوافع دورها. ولقد انتهى كثير من الباحثين إلى أن شدة الدافع لتعلم لغة ثانية يتوقف عليها نجاح الدارس في تعلمها، ففي دراسة أجراها كارول، على جماعتين من جنود القوات الجوية الأمريكية الذين يتعلمون اللغة الماندرية[1] انتهى إلى أنه باستخدام التحليل العاملي أمكن التعرف على ستة عوامل تعتبر رئيسة للتحصيل الناجح في تعلم اللغات الأجنبية، ومن هذه العوامل الستة شدة الدوافع، ووجود الرغبة، والميل في التعلم، وفي دراسة لأرسن وزملائه أجريت على عينتين من طلاب الجامعة ممن يدرسون اللغة الألمانية وكانوا على مستوى واحد من الذكاء، وجد أن أكثر الطلاب تحصيلاً هم أولئك الذين يتمتعون بميل قوي واهتمام شديد لتعلم هذه اللغة الأجنبية[2].

مجمل القول إن مستوى الحافز الذي يشعر به الإنسان والدافع الذي يستحثه على تعلم لغة ثانية من أهم العوامل التي تنبئ عن مستوى تحصيله في هذه اللغة.

3. استثارة الدوافع :

كيف يمكن أن نستثير دوافع الدارسين لتعلم العربية كلغة ثانية، ثمة حقيقة يسجلها تقرير مؤتمر رابطة اللغات الحديثة عن الدوافع في تعلم اللغات الأجنبية

(1) Carroll, J : A Factor Analysis of Two Foreign Language Batteries, Journal of General Psychology. (1958-59). pp . 3-19.

(2) Larsen, R. et. al, : Factors Contributing to achievemant in the Study of first semester college verman. Journal of Experimental Education 10, 1942. pp. 264-271.

مؤداها أن الدوافع ليست شيئاً مجرداً أو مستقلاً بذاته، إنما هي عامل يعتمد وجوده وعدمه على المتغيرات التي تحيط بالدارس خاصة في بيئته التعليمية ومحتوى البرنامج الذي يدرس فيه من مضمون لغوي إلى مادة تعليمية، إلى طريقة تدريسه إلى غير ذلك من متغيرات[1].

ب) بعض مقترحات التدريس :

وفيما يلي بعض المقترحات التي تساعد في خلق جو مناسب لتعلم العربية كلغة أجنبية واستثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها، ونحن في هذه المقترحات إنما نطبق بعض المبادئ التي يوصي علماء النفس باتباعها في مجال استثارة دافعية الدارسين.

1. وعي الطلاب بالأهداف :

ينبغي أن يكون الدارس على علم بأهداف البرنامج، وعلى وعي بالمراحل التي قطعها والمهارات التي اكتسبها، والمعلومات التي حصلها، والمستوى الذي وصل إليه. إن تقسيم فترة تعلم اللغة العربية على سبيل المثال إلى مراحل جزئية صغيرة لكل منها هدف، ويعقب كلاً منها تقويم، من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لأن يقطعوا المراحل مرحلة مرحلة ويحققوا الأهداف هدفاً هدفاً.

2. تقديم المعلومات في سياقات ذات معنى :

تزداد قدرة المتعلم على الحفظ كلما قدمت المعلومات اللغوية في سياقات ذات معنى وفي مواقف حية. إن من أخطر ما يمارسه معلم اللغة الأجنبية أن يقدم محتواها اللغوي: أصواتها وكلماتها وتراكيبها في شكل مجرد وفي سياقات منبتة الجذور لا صلة لها بالواقع العملي، ولا ارتباط بينها وبين ما تمارس اللغة من أجله في الحياة، ولعل هذا يفرض على معلم العربية كلغة ثانية أن يستعين في توضيح المعلومات اللغوية بوسائل مختلفة منها تمثيل المعنى بالحركات، ومنها تقديم الأشياء التي تدل على المفردات، ومنها إعادة الصياغة في شكل مبسط، ومنها

---

(1) Tursi, J (ed) : Motivation in Foreign Language In. The New Student Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. (1980) p. 36.

استخدام اللغة القومية للدارس في حالة العجز عن توضيح المعنى المقصود، وغير ذلك من وسائل تعين على جعل المعلومات المقدمة ذات معنى في ذهن الدارسين.

3. البناء على خبرات الدارسين :

يرتبط بما سبق ضرورة تقديم المعلومات الجديدة في سياقات للدارس بها ألفة، بمعنى الاستفادة من الخبرات السابقة التي حصل الدارس عليها. إن معلم العربية الناجح هو ذلك الذي يبني بناءاته الجديدة على أسس قديمة للدارس بها عهد، مما يجعله يفهم أبعاد الجديد، ويعمق استيعابه له، ويعزز ما يعرفه من معلومات سابقة، إن ثمة أسئلة ثلاثة ينبغي على معلم العربية كلغة ثانية أن يسألها : أولها : ما الذي يعرفه الدارسون مما يساعد على تعلم العربية؟ بمعنى أن يسأل عن الأصوات التي توجد في لغة الدارس والتي يمكن أن يستفاد منها في تعلم أصوات العربية. كذلك يسأل عن مواطن التشابه بين اللغتين سواء في التراكيب أو المفاهيم أو غير ذلك من عناصر اللغة، ثانيهما : ما الذي لا يعرفه الدارسون من هذه اللغة؟ بمعنى أن يسأل عن مواطن الاختلاف بين اللغة الأولى للدارس وبين العربية فيقف على الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الدارس وكذلك التراكيب والمفاهيم، وثالثها : كيف أبني الخبرة التعليمية الجديدة المقدمة إليهم؟ بمعنى أن يقف على الوسائل والأساليب التي يستطيع بها تعليم الدارسين ما هو جديد على لغتهم وما لا ألفة لهم به.

4. مهارة واحدة في المرة الواحدة :

يرتبط بما سبق أن يحلل المعلم عناصر اللغة ومهاراتها إلى جزئياتها البسيطة وأن يقدم واحدة منها بعد الأخرى. إن تقديم مهارتين لغويتين في وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد في نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين. إن تعليم اللغة الثانية، مثل بناء يستلزم إرساء قواعده لبنة لبنة بدءاً بأساسات البناء. وبنفس القياس نقول : إن اللبنة الضعيفة في البناء سوف تؤدي إلى إضعافه والإضرار به، ففي تدريس مفهوم (العدد) على سبيل المثال، ينبغي أن يقدم المعلم هذا المفهوم على مراحل وفق المهارات اللازمة لفهمه

وترتيبها، إذ من الخطأ أن يدرس في مرة واحدة كلاً من مفهوم العدد وطريقة صوغه وتذكيره وتأنيثه..إلخ، إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارسين لكل جزئية على حدة متدرجاً بهم من مهارة إلى أخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما، وهذا بلا شك مما يزيد من دافعية الدارسين لمواصلة الدراسة ومتابعة الجديد فيها.

5. المشاركة الإيجابية للدارسين :

تعتبر مشاركة الدارس في العملية التعليمية شرطاً أساساً لنجاحها، ومن الممكن أن تتحقق هذه المشاركة في مختلف المراحل التي تمر بها هذه العملية بدءاً بتخطيط الأهداف وانتهاء بالتقويم. إن استطلاع رأي الدارسين في أهداف البرنامج والتعرف على حاجاتهم التعليمية المختلفة من معارف ومهارات، كما أن إشراكهم في اختيار طريقة التدريس وإعداد الوسائل التعليمية، والمساهمة في إجراءات التقويم.. كل ذلك من شأنه أن يزيد من دافعيتهم ويستحث خطاهم، ويشعرهم أنهم إزاء عمل ديمقراطي يمثلون فيه دوراً لا يقل إن لم يزد عن دور المعلم أهمية وخطراً، إن من الشائع بين معلمي اللغة الثانية أنهم يستأثرون بالوقت كله حديثاً في الفصل دون إتاحة الوقت المناسب والكافي للدارسين لممارسة ما تعلموه منهم، ولا ينبغي أن يقع في هذا معلم العربية كلغة ثانية، ولا يرجى من المعلم هنا أن يجعل طلابه يتحدثون أكثر منه فقط، بل يرجى منه أيضاً أن يكون يقظاً لمحاولات بعض هؤلاء الطلاب الهروب من المشاركة الإيجابية في الدرس وذلك بإلقاء أسئلة لا نهاية لإجابتها وهذا من شأنه أن يستغرق وقت الحصة كله ويجعل المعلم وحده في موقف المحاضر ويحرم الدارسين من الفائدة.

ومن أوجه المشاركة التنوع في أوجه النشاط، فكلما اشتمل تعليم اللغة الثانية على أنشطة إبداعية تستثير قدرات الدارسين الابتكارية كان ذلك أدعى إلى تحفيزهم على العمل وإبعاد شبح الملل عنهم، كما أن اعتماد المدرس على أشكال تقليدية من التدريبات اللغوية قائمة على التكرار أو الإحلال والإبدال فقط، أدعى إلى بث السأم في نفوس الدارسين وعزوفهم عن مواصلة التعليم. إن تعليم اللغة الثانية عملية تستوجب من المعلم أن يكون قادراً على الإبداع، متحرراً من أشكال العمل التقليدي، متكيفاً مع المواقف الجديدة، مستثيراً لإمكانات الدارسين وقدراتهم.

6. الأنشطة الثقافية :

ينبغي التفكير في مجموعة من أساليب النشاط التي يمارس الدارسون من خلالها اللغة العربية ويتعرفون على ثقافتها، إن رحلة يقوم بها المعلم مع دارس العربية كلغة ثانية في مصر إلى الأهرام ليقف فيها على أمجاد الإنسان المصري، أو زيارة بعض مساجد من المساجد العظيمة ليتعرف منها على معالم مصر الدينية، أو زيارة بعض أسواق القاهرة ليتعرف فيها على أساليب البيع والشراء في الثقافة المصرية، كل هذه الأشكال المختلفة من الزيارات من شأنها أن تبدد الملل في نفوس الدارسين وتقوي من دوافعهم لمواصلة تعلم العربية والانتظام في برامجها، فضلاً عما تقدمه إليهم من فرص ثمينة يمارسون من خلالها اللغة ويتعرفون فيها على الثقافة.

7. التعزيز :

من الحقائق التي أثبتها علم النفس أنه ليس أدعى إلى النجاح مثل الشعور بالنجاح. إن الإنسان بشكل عام في حاجة إلى أن يعرف آثار ما يفعله ونتيجة ما قام به من عمل، والقول نفسه يصدق على تعليم العربية كلغة ثانية، إن على المعلم أن يوقف طلابه بصورة مستمرة على مستواهم في اللغة ومدى تعلمهم مهاراتها. وهذا ما يسمى في علم النفس بالتعزيز، وهو نوعان، أحدهما : هو التعزيز الإيجابي ويقصد به تعريف الطلاب بمدى التقدم الذي وصلوا إليه في التعلم وإطراء أشكال النجاح التي يحققونها، وثانيهما : هو التعزيز السلبي ويقصد به تعريف الطلاب بالأخطاء التي يرتكبونها، والمشكلات التي تواجههم فيها، والمستويات اللغوية التي يعجزون عن الوصول إليها، وإشعارهم بعدم الرضا عن أشكال الإهمال أو التخلف التي تبدو على أدائهم.

وباختصار ينبغي أن يقف الدارسون كلما أمكن ذلك على مستويات أدائهم في تعلم اللغة، فيعرفون ما حققوه فيها من تقدم وما عجزوا عنه، وما عرفوه من معلومات وما اكتسبوه من مهارات، وكذلك ما ينتظرهم من مستويات للأداء ينبغي الوصول إليها في مراحل يمكن اجتيازها واحدة بعد أخرى، وتحليل المهارات اللغوية إلى جزئيات يثاب على أدائها كل من نجح في ذلك، ولا شك أن هذا مما يزيد من فرصه في الإحساس بالنجاح والشعور بالتقدم.

إن معلم العربية الجيد هو ذلك الذي يقدم للدارس من الفرص ما يثبت فيها جدارته وما يحس من خلالها بذاته.

8. مراعاة الفروق الفردية :

شاءت إرادة الله في خلقه أن تختلف قدراتهم وتتفاوت ملكاتهم، وتتباين مستوياتهم في كل مظهر من مظاهر الحياة، إن الفروق بين الأفراد شيء يستطيع كل إنسان أن يلمسه ويمكن أن يقف على أبعاده، وفي تعليم العربية كلغة ثانية شأن أي عمل آخر ينبغي أن تراعى فيه الفروق الفردية بين الدارسين، سواء في طريقة التدريس، أو في إعداد البرنامج، أو في تصحيح الأخطاء، أو في أسلوب التقويم، أو في غير ذلك من مجالات مختلفة للعملية التعليمية، وما يهمنا هنا هو الإشارة إلى إجراء ينبغي عمله في بداية برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وهو تصنيف الدارسين وتقسيمهم إلى مجموعات تتوحد فيها لغتهم الأولى وتتقارب فيها خبراتهم السابقة في اللغة العربية ومستوياتهم فيها وأهدافهم من تعلمها فضلاً عن صفاتهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس وغير ذلك من متغيرات تؤثر في تعلم الدارسين للغة. إن مما يحبط الدارس ويثبط همته أن يشعر أنه في فصل مَع أشخاص يقل مستواهم عنه، من هنا وجب أن تتجانس مستويات الدارسين في الفصل الواحد. ولا يقف الأمر عند ذلك وإنما يتطلب من المعلم أن يقدم لكل مستوى من مستويات هؤلاء الدارسين ما يتناسب معهم ويشبع حاجاتهم ويقلل من أثر الفروق الفردية بينهم.

9. الترويح :

شيء لابد منه للحصة الناجحة، إنه يزيل جو التوتر، ويبعد شبح الملل، ويزيد دافعية الدارسين، ومعلم اللغة الناجح هو ذلك الذي يجعل من وقت الحصة خبرة طيبة للدارسين يستمتعون بها ولا ينفرون منها، وكثيراً ما تحدث في الحصة مواقف تثير الضحك كأن ينادي أحد الدارسين زميله عن غير قصد بلغة المؤنث (أنت، هي)، وكأن يعبر بعضهم عن تصور خاطئ لنمط ثقافي في المجتمع العربي أو غير ذلك من مواقف يستطيع المعلم استخدامها في خلق جو من المرح المهذب بين الدارسين، ولكم يسرهم أن يحكي المعلم قصة عربية قصيرة أو موقفاً طريفاً من

الثقافة العربية، أو يناقش مفهوماً غير صحيح، أو تصوراً نمطياً عن الإنسان العربي، أو يلقي عليهم إحدى نكات العربية، أو غير ذلك من أساليب تثير جواً ممتعاً بعيداً عن التوتر والضيق.

10 . العلاقات الإنسانية في الفصل :

تعمدنا أن نأتي بهذه النقطة في آخر الحديث حتى يقف عندها القارئ ويحس بأهميتها. إن من الحقائق التي ينبغي أن يعرفها المعلم أن أكبر قدر من التعلم يتحقق كلما كان الجو الذي يتم فيه متسماً بالوئام، غير مشوب بروح التهديد أو القلق، وفي مجال تعليم اللغة الثانية يمكننا القول إنه كلما حدث قدر من التفاعل الطيب بين المعلم والدارسين كان ذلك أدعى إلى تعلم اللغة المستهدفة والتجاوب مع المعلم في كل ما يفرضه الموقف التعليمي من متطلبات، إن العلاقات الإنسانية شرط ضروري لنجاح معلم اللغة العربية كلغة ثانية، إنها أمر لابد أن يتوافر في مختلف أشكال العلاقات بينه وبين الدارسين، وبين الدارسين بعضهم ببعض، وإن مثل هذه العلاقة من شأنها أن تساعد على خلق مناخ صحي للتعليم وإشاعة روح الوئام مما يجعل للقاء المعلم بالدارسين، وللقائهم بعضهم ببعض متعة وسروراً لا بغضاً ونفوراً.

جـ) الاتجاهات :

الاتجاه موقف إيجابي أو سلبي يأخذه الفرد إزاء قضية ما، ومن الثابت أن تأييد الفرد أو رفضه لموضوع ما ينعكس على مختلف أشكال السلوك التي يأتيها إزاء هذا الموضوع أو المتصلين به، ولقد أثبتت دراسات كثيرة أن الاتجاهات تلعب دوراً كبيراً في تعلم اللغة الثانية.

ومن الممكن أن نميز في الاتجاهات بين عدة أنواع :

1. اتجاه الدارس نحو اللغة الثانية ونحو مجتمعها :

إن اتجاه الدارس نحو الثقافة التي يتعلم لغتها والشعب الذي يتحدثها ذو تأثير كبير على تعلم هذه اللغة ليس فقط في مستوى تحصيل الدارس لها، وإنما أيضاً في اختيارها وفي متابعة دراستها والاهتمام بها، ومما يؤيد ذلك ما حدث

مع كثير من الأمريكيين من عزوف عن تعلم اللغة الألمانية في فترة الحرب العالمية الثانية لما كان بين أمريكا وألمانيا من عداء، بينما يلقى تعلم الأسبانية في أمريكا ذاتها إقبالاً شديداً بسبب العلاقات المتزايدة بين الأمريكيين والمكسيكيين وغيرهم من شعوب أمريكا اللاتينية.

2 . اتجاه المعلم نحو اللغة الثانية التي يقوم بتدريسها، ونحو مجتمعها :

إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يقوم بتدريس لغتها والشعب الذي يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة، ولعل ذلك يعزى إلى عدة أمور ينعكس عليها اتجاه المعلم نحو هذه اللغة. منها طريقة التدريس التي يتبعها، ومنها الوسائل التعليمية التي يستخدمها، ومنها الجهد الذي يبذله في الفصل، ومنها حساسيته لمدى تعلم الدارسين، ومنها يقظته لمشكلاتهم في تعلم هذه اللغة، ومنها مدى تسامحه في تصحيح أخطائهم اللغوية فضلاً عن الصورة التي يحتفظ بها في ذهنه عن أنماط الذين يتعلمون هذه اللغة، إن المدرس لا يتعامل مع آلات صماء أو عقول آلية (حاسوب) يضع فيها برامج معينة ينتهي دوره عند قيامها بوظائفها، إنه يتعامل مع بشر يتكون من عواطف وأحاسيس ومشاعر، من هنا نقول : إن اتجاه المعلم نحو اللغة العربية التي يدرسها والثقافة العربية التي يقدمها الدارسون ينعكس بشكل إرادي وغير إرادي على تقبل الدارسين لهذه اللغة وتلك الثقافة، كما يؤثر على مدى استعدادهم لبذل الجهد لتعلمها.

3. اتجاه الدارس نحو المعلم :

إن شخصية المعلم، كما بدا من النقطة السابقة، ذات تأثير كبير على طلابه، فالمعلم الذي يحبه طلابه يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية في ذلك.

د) الجنس :

إلى أي مدى يؤثر جنس الطالب (ذكراً أو أنثى) في تعلم اللغة الثانية؟ تشير الدراسات التي أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقاً بين البنين والبنات في اكتساب هذه اللغة، فالبنات بشكل عام أسرع في هذه العملية وأقدر

على اكتسابها بكفاءة ملحوظة، أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر ، ويفرق بعض الباحثين بين الاستعداد والتحصيل في تعلم اللغة[1] . إن البنات كما يقول هؤلاء الباحثون لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة الثانية، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات في تعلم اللغة الثانية، وبالرغم من هذه الملاحظة إلا أن من الأبحاث ما أثبت أن لدى البنات قدرة لغوية تفوق إلى حد ما قدرة البنين اللغوية، ويظهر هذا التفوق في عدة أمور منها الأداء في اختبارات الاستعداد اللغوي، ومنها الأداء في الاختبارات التحصيلية، ومنها الممارسة الفعلية للغة حديثاً وقراءة وكتابة.

وعلى أية حال ينبغي الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب في تعلم اللغة الثانية رهن بأمور عدة تتعدى حدود الجنس. من هذه الأمور دافعية الطلاب، واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم العقلية واللغوية ومدى العلاقة بين اللغة الأولى والثانية وظروف التعليم وغير ذلك من متغيرات.

هـ) السن :

يشيع بين الناس ظن مؤداه أن الصغير أقدر على تعلم اللغة الثانية من الكبير، ويطرح أنصار هذا الرأي مبررات متعددة منها، أن عقل الصغير، كما يقولون، لم يشغله بعد شيء ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له، ومنها أن الصغير ذو قدرة على نطق الأصوات تماماً كما ينطقها أصحابها لتوافر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير، ومنها أن الطفل يلعب باللغة، وهو في لعبه باللغة يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة، فيها من البراءة ما يجعله يخطئ فيصحح له الخطأ فيعيده صحيحاً دون شعور بالضيق أو بالألم النفسي الذي قد يصيب رجلاً أصلح له لغته، ومنها أن الصغير يقضي في ممارسة اللغة وقتاً أطول مما يقضيه الكبير، ومن هنا يلعب عنصر الوقت دوراً رئيساً في تعلمها.

ولقد كان هذا الظن وراء قرارات مختلفة وإجراءات متعددة اتخذت لإدخال تعليم اللغات الثانية في المدارس الابتدائية، بل وفيما يسبقها من مراحل مثل

---

(1) Carroll, J: Research on Teaching Foreign Language, In N. L. Gage (Ed) Hand- book of Research on Teaching: Chicago, Rand Mc Nally & Co. (1963), pp. 1060-1701.

الروضـة والحضـانة، ولعلنا نشـهد تسـابق أوليـاء الأمـور على إدخـال أطفـالهم في مدارس اللغات التي يتعلم أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية فيها لغة ثانية.

ولقـد آن لنـا أن نقف علـى نتائـج بعض الأبحـاث في هذا المـيدان، وينبـغي في مسـتهل ذلك أن نسجل حـقـيقـة مـهـمـة وهـي أن الأبحـاث ذاتهـا تخـتلف فـيمـا بينهـا بخـصـوص هذا الظن، فـمن الأبحـاث ما يثبت صـدقه ومنهـا مـا يـبطله، فمن الأبحـاث التي تثـبت هـذا الظن بحـث لينبـرج الـذي انتـهى إلى أن الصـغيـر في نهـاية مـرحلة الطفولة المتأخرة يفقد تدريجياً القدرة على نطق الأصوات كما ينطقها أصحابها[1] أمـا ما قـبل هـذه السن، أي من سن الثـالثة حتى الثـانية عـشرة فإن الطفل أقـدر على نطق الأصـوات بشـكل طبيـعي يقـرب إن لم يمـاثل نطق مـتـحـدثـي هـذه اللغـة دون أي انحـراف أو التـواء، وتـسـتـمـر هـذه الدراسة لتقـرر أن الفرد كلمـا زاد عـمـره ضعـفت قدرته على نطق اللغة نطقاً صحيحاً.

هذا في الوقت الذي تثبت فـيه دراسات أخرى عكس ذلك. إن من الـدراسات ما ينتـهي فيـه البـاحـثون إلى أن الـكبيـر أقـدر علـى تعلم اللـغة الثـانية من الصـغيـر، ومن هذه الدراسات مـا أجراه ثورنديك وآخرون علـى عينـة من مـتعلمي لغة الأسبـرانتو[2] وكـانوا يتـراوحـون بين سن التـاسـعـة والسـابعة والـخمـسـين، وأظهـرت الدراسـة أن الصـغـار كـانوا أبطأ في تـعلم هـذه اللغـة مـن الكبـار، وقـد أيدت مـثل هـذه النتيـجـة دراسـات أخـرى كـثيرة مـثل دراسـات جـشـمـان ونـاس (1956) وجـرنـدر ومسـاعـديه (1961) وأولسن وصمويلز (1972) وغيرهم[3].

المـهم في هذا كلـه أن قطاعـاً كبيـراً من الدراسـات النفسـيـة في مـيدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الكبار لا يقلون قدرة عن الصغار في تعلم هذه اللغات، والفيصل في هذا هو مدى الوقت المتاح لممارستها، والطريقة التي يتم بها تعلمها، بل إن ثمة من الأبحـاث ما يوصي بألا يبـدأ تعلم لغة ثانيـة قبل سن السـادسة عشرة[4] وحجة أصحاب هذه الأبحاث ما يلي :

---

(1) Lenneburg E. The Biological Foundation of Language. Rinhart & Winston, 1970. pp. 9-11.

(2) Thorndike, E et. al : Adult Learning, New York, The Mcmillan Comp. 1928.

(3) Burstall, C. : " Factors Affecting Foreign Language Learning. A Consideration of Some Recent Research Findings" Learning - Teaching and Linguistics. Cambridge University press Vol.8 (1975) January. pp. 19-21.

(4) Hallo, W : The Teaching of Language In A. D. Paterson (ed): Techinques of Teaching. Vol. 2, Oxford Pergamon press. (1971) . p. 56.

1. أن دوافع الكبار في تعلم اللغة الثانية قوية إذ لديهم من الأهداف والغايات ما يدفعهم لذلك، وهم على وعي بها.

2. يستطيع الكبار استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات ومعامل اللغات والكمبيوتر والشرائح وغيرها.

3. أن الكبير لديه إطار مرجعي بخصوص التراكيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهل عنده تعلم تراكيب وقواعد جديدة.

والذي نراه هنا هو أن يتأخر تعليم العربية كلغة ثانية إلى المرحلة الثانوية، فإذا كان ثمة ضرورة لتعلمها أو تعليمها في المرحلة الابتدائية فلا ينبغي أن يبدأ ذلك قبل سن التاسعة وهو ما يعادل أواخر الصف الثالث وأوائل الصف الرابع الابتدائي حتى نطمئن إلى رسوخ الأنماط اللغوية والتراكيب الخاصة بلغته الأم.

و - عوامل أخرى :

يضاف إلى ما سبق عوامل أخرى كثيرة تلعب دوراً في تعلم اللغة الثانية، منها الذكاء والفروق الفردية ومدى الاتصال بثقافة هذه اللغة، ومنها القدرة اللفظية والقدرة على التذكر، وأوجه التشابه والاختلاف بين لغته الأولى واللغة الثانية التي يتعلمها، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للدارس والاستعداد اللغوي عنده، والحاجات التي يريد إشباعها بتعلم اللغة، إلى غير ذلك من عوامل يضيق المجال عن حصرها والحديث التفصيلي عنها.

ويجب أن نقرر أن لتعليم اللغة، أي لغة، لغة أجنبية أو ثانية، مستويات، وهذه المستويات تؤثر بشكل كبير على عناصر منهج تعليم اللغة : أهدافاً ومحتوى ونشاطاً وطريقة وتقويماً، ومن هنا يجدر بنا أن نعرض هنا، وبإيجاز، مستويات تعليم العربية لغة ثانية.

ثالثاً : مستويات تعليم العربية كلغة ثانية :

تعلم أي لغة من اللغات أمر لا يحدث بين يوم وليلة، ومهمة لا تكتمل بين عشية وضحاها، إنها عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان في كل منها شيئاً حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه

اللغة، ولقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات، هذه المستويات لا ترتبط كثيراً أو قليلاً بالمستويات التعليمية التي يقضيها الطالب في مدرسته. إن المستويات في ميدان تعليم اللغة الثانية، تعني المراحل التي يقطعها الطالب في تعلم هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية، أو مهارية. ولقد اختلف الكتاب والباحثون في عدد المستويات التي ينبغي أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية حتى يقرب من مستوى الناطقين بهذه للغة نطقاً وأداء وفهماً، فمن الكتّاب من يقسم هذه المستويات إلى ستة تتفق في عددها مع السنوات الست التي يقضيها الطالب في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات، ومنهم من يقسمها إلى أربعة مستويات هي : المستوى الابتدائي أو الأولي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، والمستوى النهائي(1).

ومع وجاهة كل من هذه التقسيمات الثلاثة وبالرغم من وجود مبرر لها إلا أن العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الثانية إلى ثلاثة مستويات : هي الابتدائي والمتوسط والمتقدم، (ولا ينبغي مرة أخرى أن يظن بأن كلمة الابتدائي هنا تشير إلى المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي) .إن الفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق في الدرجة، وهو فرق بين مستويات الأداء اللغوي. ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات في عبارة بسيطة مؤادها أن المستوى الابتدائي يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساس للغة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها، والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساس وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي.

وهنا تثار عدة أسئلة منها : ما موقع هذه المستويات من السلم التعليمي؟ وما نسبة الوقت الذي ينبغي أن يخصص لكل مهارة لغوية فيها؟ وما عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها في كل منها؟.

لقد قدم عدد من الكتاب والباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية تصورات مختلفة لذلك، إلا أنه بالإطلاع على عدد كبير من كتب مرشد المعلم المصاحبة

---

(1) The begining level, The intermediate level, The advanced level, and The terminal level.

لمناهج تعليم هذه اللغات وجد أن أقرب هذه التصورات إلى الصحة وأكثرها شيوعاً هو ذلك الذي يشتمل عليه الجدول التالى :

جدول رقم (1)

مستويات تعليم العربية كلغة أجنبية

موقعه من السلم التعليمي					نسبة المهارات اللغوية				عدد المفردات
المستوى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	الجامعية	استماع	كلام	قراءة	كتابة	
الابتدائي	السنوات الثلاث أو الأربع الأولى	السنتان الأولى والثانية	السنة الأولى	الفصل الدراسي الأول (عام على الأقل)	%40	%40	%15	%5	1000 / 750
المتوسط	-	-	-	الفصل الدراسي الثاني (عام على الأقل)	%40		%40	%20	1500 / 10000
المتقدم	-	-	-	الفصل الدراسي الثالث (عامان)	%40		%40	%20	2000 / 1500

مستوى المبتدئين في تعلم اللغة الثانية كما يبدو من الجدول السابق يتسع ليشمل السنوات الثلاث الأولى من تعليمها لو أنها درست في المرحلة الابتدائية من السلم التعليمي، ويستغرق هذا المستوى نفسه عامين في المرحلة الإعدادية، بينما يستغرق عاماً واحداً (ما بين ستة أشهر وعام ويفضل أن يكون عاماً على الأقل) في المرحلة الجامعية، أما من حيث نسبة المهارات اللغوية فينبغي أن يستغرق نشاط الطالب في الاستماع إلى اللغة الثانية نسبة 40% من الوقت المخصص لدراستها، وينبغي أن يستغرق نشاطه في الكلام نفس النسبة، بينما تقل نسبة الوقت المخصص للقراءة حتى تصل 15%، وأخيراً نجد الكتابة تشغل نسبة لا تتجاوز 5% من الوقت المخصص لمتعلم اللغة في المستوى الابتدائى.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في حالة تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل سن التاسعة لا يفضل أن يرجأ تعليم القراءة أو الكتابة، وينقسم الوقت بين مهارتي الاستماع والكلام فقط.

ومن حيث عدد المفردات فهو، كما يبدو من الجدول، يتراوح بين 750و1000 كلمة في هذا المستوى.

وكما يبدو من الجدول نفسه، ينبغي أن يوزع الوقت المخصص لمهارتي الاستماع والكلام بينهما بحيث لا يتجاوز 40% من وقت البرنامج، وذلك في المستويين المتوسط والمتقدم.

وجدير بالذكر هنا أن هذه التقسيمات مجرد افتراضات تعارف المشتغلون بتعليم اللغة الثانية عليها، ولم يشهد الميدان بعد دراسة تجريبية تفصل في الأمر، وهذا ببساطة معناه أن الأمر يتوقف في كل برنامج على عدة متغيرات منها الوقت المخصص للدراسة (كم ساعة في اليوم، وكم يوماً أسبوعياً، وكم شهراً يستغرقها البرنامج) ،ومنها الخبرة السابقة باللغة عند الطلاب، ومنها ظروفهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس والدوافع والاتجاهات، ومنها مدى التقارب بين اللغة الأولى عند الطالب واللغة الثانية التي يتعلمها هي هنا العربية. المهم في الأمر أن المعدلات السابقة مجرد اجتهادات ينبغي أن يكون للمعلم الحق في الالتزام بها أو الخروج عليها، أو التعديل فيها على ضوء ظروف برنامجه الخاص.

الفصل الثالث

طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الفصل الثالث
طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مقدمة :

يتناول هذا الفصل الحديث عن أكثر طرق تدريس اللغات الأجنبية شيوعاً وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إضافة إلى الحديث عن أسس اختيار الطريقة حتى يسترشد بها المعلم عند المقارنة بين الطرق المختلفة.

أسس اختيار الطريقة :

إن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يجب على معلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه، والحقيقة التي ينبغي أن تستقر في الذهن هنا هي أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف، وفي كل المجتمعات. ولكل الدارسين ليس ثمة طريقة شافية تختصر الزمن وتختصر الطرق، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية في وقت قياسي ودون مشكلات تثيرها، إن لكل طريقة من طرق التدريس، كما سنلاحظ فيما بعد، مزايا ولها أوجه قصور، والطريقة المناسبة في رأينا هي تلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية، فما قد يكون مناسباً هنا قد لا يكون مناسباً هناك، وما قد يكون مناسباً هناك قد لا يكون مناسباً هنا، ومن هنا وجب أن تحكم معلم العربية كلغة ثانية مجموعة من القواعد والأسس في تفضيل طريقة على أخرى، من هذه الأسس:

1. المجتمع الذي يدرّس فيه اللغة :

إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية في مصر مثلاً ينبغي أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها في أمريكا، فتعليم اللغة الثانية في مجتمع اللغة ينبغي أن يختلف عن طريقة تعليمها في مجتمع يتحدث لغة أخرى.

2. أهداف تدريس العربية :

إن وعي المعلم بأهداف تدريس العربية كلغة ثانية أمر رئيس لنجاحه في التدريس، وشرط واجب لاختيار الطريقة، لأن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها في قراءة التراث العربي فقط ينبغي أن يختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثي العربية استماعاً وكلاماً.

والطريقة أيضاً ينبغي أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه.

3. مستوى الدارسين :

يفرض اختلاف مستويات الدارسين في اللغة اختلافاً في طريقة التدريس. إن الطريقة التي تستخدم مع دارس في المستوى الأول ينبغي أن تختلف عن الطريقة التي تستخدم مع دارس في المستويات المتوسطة والمتقدمة، والطريقة التي تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغي أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة.

4. خصائص الدارسين :

للدارسين خصائص مختلفة سواء من حيث السن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات أو الوظائف والحرف أو غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين، ولا شك أن هذا يفرض اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة، أو على الاقل شيئاً من التعديل فيها .

5. اللغة القومية للدارسين :

ينبغي أن تتكيف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين. إن تدريس العربية لمتحدثي اللغات السامية ينبغي أن يختلف عن تدريسها لمتحدثي اللغات الهندو - أوربية أو الصينية أو غيرها. إن على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين في تدريسه للغة المستهدفة.

6. مصادر التعليم :

ينبغي أن تختلف طريقة تدريس العربية كلغة ثانية في ظروف تتوفر فيها إمكانات الدراسة ومصادر التعلم عن تدريسها في ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانات. إنها في مجتمع عربي يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها في مجتمع غربي ليس فيه مهاجر عربي واحد. في المجتمع الأول يستطيع المعلم استثمار ذلك في تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملي وطريقة حية تربط بين ما يقوله في الفصل وبين ما يراه الأجنبي خارجه.

أ) مفهوم الطريقة :

إن طريقة التدريس مفهوم أوسع وأبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم في الفصل. إن الطريقة هنا تعني الخطة الشاملة التي يستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود، إنها مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عدداً من المكونات الرئيسة، ومن الممكن أن تلمس هذا الخيط في الطريقة التي ألف بها الكتاب المقرر، وفي الموضوعات المختارة، وفي التوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم، وفي المادة التي وضعت على شرائط التسجيل، والطريقة التي سجلت بها، وفي التدريبات اللغوية وفي الواجبات المنزلية المعدة، وفي الوسائل التعليمية المختارة، وطريقة استخدامها، وفي نوع الأسئلة الملقاة، وفي غير ذلك من جوانب مختلفة للعملية التعليمية.

ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم، وفلسفة خاصة في تعلم اللغة، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية، إنها باختصار تنطلق من مداخل معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها.

والحديث عن طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو حديث عن طرق تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. وتستند الطريقة إلى مبادئ وقواعد وإجراءات يمكن لكل معلم لغة أن يستخدمها سواء تفاوتت اللغات أو تباينت ظروف المجتمعات. ولعل مصدر الخلاف الوحيد بين هذه الطرق هو ما يتم تدريسه من خلالها أي المضمون الذي يصب فيها، وليس الشكل الذي يحتويها، أخذاً في الاعتبار أن من بين اللغات ما قد يفرض على طرق التدريس شيئاً من التعديل

يتناسب مع خصائصها اللغوية، إلا أنه مع ذلك تبقى مبادئ الطريقة واحدة، وأصولها مشتركة بين لغة وأخرى.

ب) أنواع طرق التدريس :

وسنعرض هنا أهم أنواع طرق تدريس اللغة كلغة أجنبية أو ثانية، وهي طرق تعددت بتعدد واختلاف اتجاهات ومداخل تدريس اللغات الأجنبية، ومن أهم هذه الطرق :

1. طريقة القواعد والترجمة.
2. الطريقة المباشرة.
3. طريقة القراءة.
4. الطريقة السمعية الشفهية.
5. الطريقة التوليفية.

وسنعرض لكل طريقة، ونختتم العرض بنظرة تقويمية للطريقة.

1. طريقة القواعد والترجمة :

تعتمد هذه الطريقة على تدريب الدارسين على قراءة النصوص وترجمتها، وتعتبر التدريب على الكتابة وتقليد النصوص شيئاً مهماً ورئيساً. ولقد اتسمت الكتب التي اتبعت هذه الطريقة بالتركيز على تفاصيل قواعد اللغة التي وضعت وصنفت وشكلت على أساس التصنيف التقليدي لقواعد اللغة اللاتينية والإغريقية اللتين نشأت هذه الطريقة في أحضانهما، كما امتلأت هذه الكتب بالتدريبات التحريرية خاصة بتدريبات الترجمة، وبقوائم المفردات الموضوعة في لغتين، كما ازدحمت بالنصوص المستخلصة من مؤلفات كبار الكتاب، والتي تم اختيارها على أساس ما تحتويه من أمور عقلية وليس على أساس ما تتضمنه مما يحبب اللغة للدارسين.

ولقد تسلطت هذه الكتب على المدرس، وأصبح عمله ينحصر في تدريس كل الدروس في الكتاب، وتغطية جميع التدريبات في الوقت المخصص لها، ولقد ظهرت

محاولات لتأليف كتب جديدة إلا أنها لم تستطع التخلص من الميل القديم لتقليد أنواع القواعد والتدريبات التي توجد في الكتب السابقة، ومن ثم كانت النتيجة أن استخدمت هذه الكتب الجديدة تراكيب غير سليمة، ومفردات وجملاً مهجورة لا تصلح لتعليم أجيال جديدة تعليماً لغوياً فعالاً، حيث أثقلت ذاكرة الدارس بعدد هائل من المفردات، وبتدريبات تحريرية كثيرة جداً ناء بها كاهله.

وتقف أهداف هذه الطريقة عند حد حفظ قواعد اللغة وفهمها، والتعبير بأشكال لغوية تقليدية، والتدريب على كتابة اللغة بدقة عن طريق التدريب المنظم في الترجمة من لغة الدارس إلى اللغة المتعلمة، كما تقف بأهدافها عند حد تزويد الدارس بحصيلة لفظية أدبية واسعة، وتدريبه على استخلاص المعنى من النصوص الأجنبية بترجمتها إلى لغته الأم.

ولتحقيق هذه الأهداف تبدأ هذه الطريقة بتعليم القواعد النحوية وشرحها شرحاً طويلاً مفصلاً ومدعماً بواسطة اللغة الوطنية من خلال أمثلة مختارة، ومن خلال تحليل بعض النصوص المنتقاة التي تبرز بعض القواعد النحوية. وتتبع الطريقة في ذلك أسلوب ترجمة الجمل والعبارات من اللغة المتعلمة، وتقوم الطريقة بعد هذا الشرح والتحليل بتدريب الطلاب على كتابة الصيغ والألغاز النحوية، وعلى تطبيق القواعد التي تعلموها لتركيب الجمل في اللغة المتعلمة، وعلى ترجمة سلسلة من الفقرات النثرية من اللغة الوطنية إلى اللغة المتعلمة والعكس، أما قواعد الربط الصحيح بين الأصوات ورموزها الشكلية في نظام كتابة اللغة المتعلمة فشيء قد لا يعرفه الدارسون إلا عرضاً، ولا تتاح لهم فرصة التدريب عليه إلا بطريقة عرضية أيضاً أثناء تدريبات القراءة أو كتابة قطع الإملاء، أما التحدث فلا يجد له مكاناً في هذه الطريقة إلا عندما يطرح المعلم بعض الأسئلة حول ما قرأه الدارسون للإجابة عنها باللغة المتعلمة بجمل منقولة من النص المقروء، وغالباً ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة تحريرياً.

وتعتمد هذه الطريقة على تكليف الدارسين بواجبات محددة يراجعها المعلم بدقة، وأيضاً تدريبهم تدريباً جيداً على الحفظ دون التفكير باللغة المتعلمة، خاصة أن هذه التدريبات غالباً ما تكون غير متقنة الصياغة، حيث يظهر فيها الافتعال والتصنع مما لا يمكن الدارسين من استيعاب القواعد والتعميمات النحوية لتنمية

مهارة استخدامها استخداماً صحيحاً، ومع كثرة عدد القواعد النحوية في هذه الطريقة يعجز الدارسون عن الانطلاق في التعبير عن أنفسهم وينصرف اهتمامهم إلى ما يجب أن يقال بحثاً عن التركيب النحوي السليم، لكل هذا نجد أن الدارسين الذين يتعلمون بهذه الطريقة كثيراً ما يتملكهم الاضطراب والتردد والارتباك عندما يطالبون باستخدام اللغة الجديدة في بعض المواقف الشفهية.

وبنظرة تقويمية إلى هذه الطريقة نجد أنها :

1. تهتم بتعليم القواعد النحوية وشواذها وغرائبها، وأيضاً حفظ مفرداتها.
2. تهتم بتمكين الطلاب من مهارة الإملاء وترجمة نصوص اللغة المتعلمة إلى لغتهم الأصلية.
3. تجعل الترجمة من لغة الطلاب إلى اللغة المتعلمة ترجمة حرفية، تفقد روح الترابط اللغوي ولا تحمل المعنى الذي قصده الكاتب.
4. تستخدم نصوصاً أدبية جافة وقوائم مزدحمة بالكلمات.
5. تهمل مهارات الاتصال، ومن ثم لا تهتم بدقة النطق والتنغيم، ولا تدرب الطلاب كثيراً على استخدام اللغة استخداماً نشطاً في التعبير عن أنفسهم شفهياً وكتابياً.
6. تصلح للطلاب ذوي الذكاء الحاد الميالين إلى العمليات الجدلية المجردة.
7. لا تنجح مع الطلاب الأقل ذكاء حيث نجدهم في حالة ارتباك ويقعون في أخطاء كثيرة مما يؤدي إلى كراهيتهم لتعلم اللغة وتسربهم من حجرات الدراسة.
8. لا تحمل المعلم أعباء كثيرة، فعندما يتعب يجلس، ويكلف الطلاب بحل بعض التدريبات التحريرية، كما أنه لا يحتاج أن يبتكر في تخطيط درسه وتجهيزه طالما أنه يتبع خطوات عرض الكتاب المدرسي خطوة خطوة.
9. لا تحقق أهداف تعلم اللغة استماعاً وكلاماً.

2. الطريقة المباشرة :

ظهرت هذه الطريقة عندما لوحظ في النشاط اللغوي أن الطلاب يمكنهم تعلم فهم اللغة عن طريق الاستماع لقدر كبير من التحدث بها، وعن طريق التكلم بها في مواقف حيوية ومناسبة للطلاب، ولوحظ أيضاً أن هذه الطريقة هي التي يتعلم بها الطلاب لغتهم الوطنية، وأيضاً اللغة الثانية بدون صعوبات كثيرة عندما ينتقلون إلى بيئة هذه اللغة الثانية، وتعتمد هذه الطريقة على ربط كلمات اللغة المتعلمة وجملها وتراكيبها بالأشياء والأحداث من دون أن يستخدم المعلم أو الطلاب لغتهم الوطنية.

والطريقة المباشرة تبدأ بتعليم المفردات أولاً من خلال سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليومية مثل الاستيقاظ، وتناول الطعام، والذهاب إلى السوق، وزيارة الطبيب....إلخ، متوسلة إلى ذلك بتحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي، مع الاستعانة بالأشياء والصور والرسوم وغيرها مما يقع تحت نظر الطلاب، مستخدمة في ذلك اللغة المتعلمة كوسيلة للتعلم، مستبعدة تماماً استخدام اللغة الأم للطلاب في حجرة الدراسة، ولقد استندت هذه الطريقة على نظرية أساسها أن الطالب يمكن أن يتعلم منذ البداية التفكير بواسطة اللغة المتعلمة عن طريق ربط الموضوعات والأشياء والمواقف والأفكار ربطاً مباشراً بما يطابقها أو يماثلها من الكلمات والمصطلحات وعن طريق استخدام كل الحيل والوسائل والأساليب التي تساعد على نمو القدرة على الاستماع والكلام، كما أن هذه الطريقة لا تغفل تنمية القدرة على القراءة والكتابة باللغة المتعلمة. ولقد أخذت الطريقة المباشرة هذا الجانب من تعليم وتعلم اللغة الأجنبية من الطريقة السيكولوجية.

ومع تطور الدراسات الصوتية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، اهتم ميدان تعليم اللغات الأجنبية بالصوتيات، ومن هنا التفتت الطريقة المباشرة إلى الجانب الصوتي وأخذت تركز بشكل أكبر على الممارسة الشفهية والنطق الصحيح، واعتبرت أن هذا الجانب هو المدخل الصحيح والمنطقي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية.

وفي تطبيق هذه الطريقة للمدخل الشفهي الصوتي جعلت تعلم اللغة يبدأ بدراسة الجهاز الصوتي، ومعرفة الطريقة السليمة لإخراج الأصوات، ثم التدرب

على نطق أصوات الحروف ثم كتابة أشكالها، وفي هذه المرحلة سمحت الطريقة المباشرة باستخدام اللغة الدارجة بشرط أن تبقى اللغة المتعلمة هي اللغة السائدة في حجرة الدراسة، وهذا يعني أن الطريقة المباشرة تبدأ بالشكل الشفوي للغة وتؤخر الشكل الكتابي حتى يألف الطلاب رموز الأصوات، من هنا أصبحت الطريقة المباشرة ترى ضرورة البدء بفترة افتتاحية يدرس الطلاب خلالها النظام الصوتي الجديد بحيث يخرجون منها وقد استوعبوا تقريباً التنغيم الصوتي وأصبحوا قادرين على تنمية النطق الصحيح دون التأثر بما بين اللغتين (الأجنبية والوطنية الأم)، من تشابه في ضبط الهجاء.

معنى هذا أن الطريقة المباشرة تؤكد عدم استخدام اللغة الأم في حجرة الدراسة، وتقوم على أساس من أن الفرد يستطيع أن يتعلم لغة أجنبية بنفس الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الأم، وهذه الطريقة تعتمد على التمثيل الصامت والترديد والأسئلة والإجابات المتبادلة كوسيلة لفهم اللغة وتقليدها مع تنمية الثروة اللغوية من خلال الكلمات والجمل والتراكيب المتصلة بالأشياء، والمواقف التي يعيشها الطلاب وتنطلق من ذلك إلى المواقف العامة في الحياة وحاجات الطلاب للتعامل معها. وغالباً ما يأخذ الدرس في هذه الطريقة شكلاً يدور حول مواقف وصور من الحياة في الوطن الأصلي للغة المتعلمة.

والقواعد في هذه الطريقة لا تدرس بشكل صريح وبالطريقة القياسية - كما في طريقة الترجمة - ولكنها تعلم من خلال الممارسة، ومن خلال تشجيع الطلاب على تعميم ما تعلموه بواسطة عمليات الاستدلال والاستنباط، أي أن النحو يعلم بطريقة وظيفية ويظل محصوراً في المواقف التي يظهر فيها استخدامه أثناء الحديث، وعندما تتقدم عملية تدريس القواعد لتأخذ شكلاً أكثر تنظيماً في المراحل المتقدمة فإن القواعد تدرس عن طريق استخدام المصطلحات النحوية المستخدمة في اللغة المتعلمة.

والقراءة في هذه الطريقة تقوم على أساس أن يبدأ الطلاب بقراءة الموضوعات التي تدور حول الأشياء التي ناقشوها شفوياً، ويقوم المعلم في كثير من الأحيان بإعداد الطلاب لقراءة قطع مختارة عن طريق مناقشة سابقة لكلمات وجمل جديدة في مواقف جديدة، كما تركز هذه الطريقة على القراءة الجهرية

وتستخدمها كثيراً، إذ بعد المناقشة الشفوية للموضوع المقروء يقوم المدرس والطلاب بقراءته قراءة جهرية، أما المعنى والفهم في القراءة فأمر تهتم به هذه الطريقة، إذ يشجع الطلاب على فهم النص مباشرة عن طريق استنتاج معاني العناصر غير المعروفة من خلال السياق بدلاً من البحث عنها في قائمة الكلمات المترجمة إلى اللغة الوطنية، وعندما لا يستطيع الطلاب الوصول إلى المعنى بهذه الطريقة يقوم المعلم بشرحها باللغة الأجنبية، ومن ثم فالطلاب في الطريقة المباشرة لا يسألون عن ترجمة بعض الفقرات إلى لغتهم الوطنية بل يسألون عن فهمهم للمعاني عن طريق ما يدور من مناقشات وأسئلة باللغة الأجنبية.

وتعليم الكتابة في هذه الطريقة يتم أولاً عن طريق النقل والرسم للحروف والكلمات، ثم عن طريق مطالبة الدارسين بعمل ملخصات لبعض المواد التي قرءوها أو التي ناقشوها، ثم يطلب منهم بعد ذلك الكتابة الإنشائية أو التعبيرية التي لابد أن تدور أولاً حول خبرات القراءة ثم حول الخبرات المألوفة حولهم وهكذا بالتدريج نحو الكتابة الابتكارية.

ولقد رحب الكثيرون بهذه الطريقة باعتبار أنها تقدم أسلوباً ممتعاً وجذاباً لتعليم اللغة الأجنبية من خلال النشاط، وباعتبار أنها أثبتت نجاحها في تخليص الطلاب من حالة العزوف عن تعلم اللغة الأجنبية، ومما يعوق قدرتهم على التحدث بها خاصة في المراحل الأولى.

وبنظرة تقويمية إلى هذه الطريقة نجد أنها :

1. تعد الدارس بشكل سريع للتعبير عن نفسه باللغة الأجنبية في مواقف لم تعد بشكل جيد لتكون هادفة، مما يجعل الدارس يميل إلى تنمية طلاقته اللغوية دون دقة، ويميل إلى إدخال كثير من المفردات الأجنبية في تراكيب لغته الأم.

2. قد لا تصلح للكبار لأنه ربما لا يمكن خلق ظروف تعلم اللغة القومية في حجرة الدراسة مع الكبار، فالطالب الكبير قد كون بالفعل عادات الحديث بلغته الوطنية بشكل يختلف عن الصغير، وهذه العادات تحدد حتماً ظروفاً مختلفة لتعلم اللغة المستهدفة.

3. لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، فعندما يطلب من الطلاب في حجرة الدراسة الربط بين عبارة من اللغة المتعلمة والموقف أو العكس، فإن الطالب الذكي القادر على الاستدلال هو الذي يستطيع الربط والاستفادة من هذه الطريقة، أما الطالب الأقل ذكاء فيصاب بالارتباك والإحباط، ومن هنا نجد أن الطلاب في الفصل الواحد يختلفون فيما بينهم اختلافاً بيّناً في درجة تحصيلهم للغة.

4. لا تسمح بتكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظية واسعة إذا كان الموقف المخصص لتعليم اللغة محدوداً، بالإضافة إلى أن التركيز على استخدام اللغة الأجنبية والاقتصار عليها وعدم اللجوء إلى غيرها قد يؤدي إلى ضياع وقت طويل وثمين، هذا إذا كان الوقت متاحاً، أما مع ضيق الوقت فتصبح المشكلة أكثر صعوبة وتعقيداً.

5. تلقي بأعباء كثيرة على كاهل المعلم، فهي تتطلب منه أن يكون طليق اللسان، ملماً باللغة إلماماً كاملاً حتى يستطيع أن يوضح المعاني بوسائل مختلفة دون الالتجاء لاستخدام اللغة القومية للطلاب.

بعض التعديلات التي أدخلت على الطريقة المباشرة :

في ضوء هذه النظرة الناقدة أدخلت بعض التعديلات على هذه الطريقة منها:

1. إعادة تقديم بعض دروس القواعد بطريقة وظيفية باستخدام اللغة الوطنية للطلاب، مع الاحتفاظ بالمدخل الاستنباطي.

2. عمل تدريبات كثيرة على التراكيب النحوية باستخدام السبورة والوسائل المعينة الأخرى، وتنظيم مسابقات بين الطلاب.

3. استخدام اللغة الوطنية في تقديم شروح قصيرة لتوضيح معاني الكلمات أو العبارات عندما يعجز الطلاب عن فهمها بطريقة التمثيل والحركات والإشارات والرسوم.

ومع ما أدخل على هذه الطريقة من تعديلات إلا أنها ظلت تبحث عن تنمية متوازنة ومتناسقة لمهارات اللغة الأربع في كل المراحل، كما ظلت تحرص على

التركيز على المدخل الشفوي كنقطة البداية فيها. وتلخص معالم هذه الطريقة في سبع نقاط رئيسة :

أ) إعطاء عناية كبيرة للنطق خاصة في الشهور القليلة الأولى.

ب) تقديم النصوص ومناقشتها شفوياً قبل قراءتها.

جـ) الابتعاد عن استخدام اللغة الأم سواء من المعلم أو الدارسين كلما أمكن ذلك.

د) البدء في تدريس النحو على أساس وظيفي في المواقف الشفوية التي يظهر فيها.

هـ) اعتماد التعبير الحر على ما تلقاه الدارسون سابقاً في القراءة أو على ما دارت المناقشات حوله.

و) الإقلال من استخدام الترجمة إلى الحد الأدنى، وتحريم استخدامها في المراحل الأولى.

ز) استخدام المادة التعليمية بطريقة يمكن بها فهم حضارة اللغة التي تعلم.

3. طريقة القراءة :

ظهرت هذه الطريقة عندما أخذ تعلم اللغات مكانه في التعليم النظامي للدول وخصص له وقت أطول قد لا يقل عن عامين، وذلك حتى يمكن واقعياً تحقيق هدف مهم من أهداف تعلم اللغة، وهو تنمية القدرة على القراءة، حيث بدأت حركة مراجعة أهداف تعليم اللغات وصار ينظر إلى القراءة باعتبارها من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب.

نتيجة لهذا أخذ المهتمون بتعليم اللغات الأجنبية يبحثون عن أفضل السبل لتنمية وتطوير مهارة القراءة بحيث يتمكن الطالب الذي يدرس مقرراً معيناً من أن يكون قادراً على القراءة المستقلة بعد الانتهاء من دراسته.

بدأت طريقة القراءة بالاهتمام بالترجمة ودقة التعبير، والتقليل من الممارسة والتدريب الشفويين، أما القواعد النحوية فنظرت إليها باعتبارها مرحلة تأتي

متأخرة في تعلم اللغة، ولقد تطورت الطريقة فأخذت تدرب الطلاب على قراءة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها، وإدراك المعنى بطريقة مباشرة وبدون تركيز على ترجمة ما قرءوه، ومن هنا ظهرت العناية بالقراءة الصامتة الواسعة بدون ترجمة، وتشجيع الطلاب على القراءة الحرة خارج الفصل، وعندما أخذت هذه الطريقة تهتم بالسلامة والطلاقة في القراءة أخذت تهتم بتدريب الطلاب على النطق الصحيح للغة المتكلمة وفهمها مع استخدام لغة سهلة وأنماط بسيطة من الحديث، كما اتجهت إلى تنمية قدرتهم على القراءة الجهرية ومتابعة المقروء بعقولهم من أجل فهمه تماماً كما يتم في القراءة الصامتة.

وعندما شعر أصحاب هذه الطريقة بأن هذا الاتجاه الأخير - تنمية القدرة على القراءة الجهرية - ينمي مهارة السلامة والطلاقة في القراءة، ويهيئ بشكل جيد لنمو المهارة الشفوية السمعية أخذوا يؤكدون على تدريبات النطق السليم منذ المراحل الأولى لتعلم اللغة، أما الكتابة فقد أخذت مكاناً محدوداً انحصر في التدريبات التي يمكن أن تساعد الطالب على تذكر المفردات والتراكيب الأساس لفهم النص. أما القواعد فقد أصبحت تعد إعداداً خاصاً طبقاً لحاجات القارئ وللمادة المقروءة بحيث تساعد هذه القواعد على التعرف السريع على أشكال الفعل وأزمنته وأساليب النفي بصرف النظر عن حفظ واسترجاع القواعد، فالطريقة لا تعطي لهذا الجانب الأخير أي اهتمام.

وطريقة القراءة بشكل إجرائي تبدأ مع الطالب بالجانب الشفوي، ففي الأسابيع الأولى يدرب تدريباً مكثفاً على النظام الصوتي للغة، ويتعود سماع الجملة البسيطة والتحدث بها، حيث ترى هذه الطريقة أن التخيل السمعي للغة التي يحصلها الطالب يجب أن يساعده عندما يعود لقراءة النص، وتركز هذه الطريقة على عمل تدريبات شفوية مرتبطة بالنص المقروء، وعادة ما تأخذ هذه التدريبات شكل القراءة الجهرية التي يقوم بها المعلم والطلاب، وأيضاً شكل الأسئلة والأجوبة التي تدور حول النص، كما تركز هذه الطريقة على ما يسمى بالقراءة المركزة التي تتم تحت إشراف المعلم وهي قراءة تحليلية لدراسة القواعد، ولتحصيل ثروة من المفردات، ولفهم مضمون المادة المقروءة، مع التركيز على استخلاص معاني الكلمات الغامضة من خلال السياق.

وتهتم هذه الطريقة بالقراءة الواسعة لصفحات عديدة تتضمن موضوعاً متكاملاً ومناسباً لمستوى الطلاب، وكلما نمت القدرة على القراءة عند الطلاب ينتقل المعلم بهم إلى مستوى آخر وهكذا، مع الاتجاه نحو أن تكون مواد القراءة مرتكزة على الخلفية الثقافية للموطن الأصلي للغة المتعلمة، وعلى طرق معيشة أهلها وعاداتهم وأساليب تفكيرهم.

وبنظرة تقويمية إلى هذه الطريقة نجد أنها :

1. طريقة جيدة من حيث إنها تزيد قدرة الطلاب الممتازين على القراءة في اللغة المتعلمة، وتمكنهم من التعامل مع مواد قرائية على مستويات مختلفة من الصعوبة.

2. تثير ميول الطلاب نحو المتحدثين باللغة المتعلمة، وتثير حب استطلاعهم نحو طرق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.

3. تزيد عبء الطلاب الذين يقرءون أصلاً بصعوبة في لغتهم الأم.

4. إذا لم يتوافر فيها نوع من السيطرة والضبط الكافيين فإن القراءة الواسعة يمكن أن تؤدي إلى قراءة مواد كثيرة وصفحات عديدة دون إعطاء عناية لعملية الفهم.

5. قد تمكن التلاميذ من التقاط الخط الرئيس للفكرة دون أن تجعلهم قادرين على الإجابة عن الأسئلة التي تتصل بالتفاصيل.

6. إذا اعتمدت على كتب قراءة متدرجة، وعلى تدريس مقرر صغير في القراءة فإن الطلاب سيقرءون هذه الكتب بسهولة بعد الانتهاء من دراستها ولكنهم لن يستطيعوا قراءة مواد أخرى غير متدرجة وخارجة عن نطاق ما قرءوه سابقاً، وفي هذه الحالة يستعينون كثيراً بالقاموس مما يعطل الانطلاق في القراءة، ويعوق نمو مهاراتها.

7. تمكن الطلاب من القراءة، ولكنها لا تمكنهم من فهم اللغة، والتحدث بها حتى في أبسط مواقف الأخذ والعطاء.

8. كشفت عن أن مهارة القراءة وحدها غير كافية لأن تكون الهدف الرئيس من تعلم اللغة الأجنبية.

من هنا ظهرت طرق أخرى تستجيب للحاجات الجديدة من تعلم اللغة.

4 . الطريقة السمعية الشفهية :

يوصف العصر الذي نعيشه الآن بأنه عصر الاتصال، فقد أخذت عملية الاتصال بين الدول تزداد، وانتشرت برامج الإذاعة والتليفزيون عن طريق الأقمار الصناعية، ونما حجم التجارة، واتسعت المشروعات والمعونات الفنية، وكثرت عمليات التبادل الثقافي والتعليمي بين الدول مما أدى إلى زيادة اهتمام الناس بتعليم لغات أخرى غير لغاتهم الوطنية، وتركز هذا الاهتمام على فهم اللغة والتكلم بها، مما انعكس على الطرق التي يتعلم بها الناس قراءة اللغة الأجنبية بطلاقة والكتابة بها بدقة.

ونتيجة للاهتمام بزيادة القدرة على الاتصال باللغة الأجنبية ظهر مصطلح (السمعي الشفهي) ليطلق على طريقة تهدف إلى إتقان مهارات الاستماع والكلام أولاً كأساس لإتقان مهارات القراءة والكتابة ثانياً.

ولقد استفادت هذه الطريقة مما وصل إليه علماء اللغة من نتائج فيما يتصل بدراسة الأصوات والتراكيب اللغوية : النحوية والصرفية، والدراسات المقارنة والتقابلية بين لغة المتعلم واللغة الجديدة التي يتعلمها، ومما استفادت منه هذه الطريقة ما توصل إليه علماء اللغة من الحقائق التالية :

أ) اللغة حديث وليست كتابة :

نتعلم جميعاً لغتنا الأم في شكلها الكلامي قبل أن تقدم لنا في شكلها المكتوب، لذا ترى الطريقة السمعية الشفهية أن البداية الصحيحة إذن هي التركيز على تعلم أجزاء من اللغة وفهمها والتكلم بها - على الأقل - قبل تعلم قراءتها وكتابتها، أي ترى ضرورة السيطرة الشفهية على أي جزء يعلم من اللغة قبل أن يقدم في شكله المكتوب أو المطبوع، وهذا يعني أن يأخذ تعلم اللغة نظاماً يقدم فيه الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة، ومن ثم ركزت الطريقة على أهمية نطق الحروف وإتقان عملية التنغيم.

ولقد أدى التأكيد على تعلم اللغة الشفهية أولاً إلى تغير كامل في نمط المواد التي تختار لتعليم اللغة في المراحل الأولى، فالنطق السليم تماماً يعلم منذ الدرس الأول عن طريق أشكال الحديث اليومية التي يستخدمها الناطق باللغة الذي يتشابه مع الطالب من حيث العمر والموقف. ومع وجود فروق في بعض اللغات بين أشكال الحديث اليومي واللغة الأدبية إلا أن الطريقة السمعية الشفهية تشجع الطلاب على الاستماع لهذا النطق بنفس طريقة الإدغام والتنغيم التي يتكلم بها ابن اللغة وتكراره، ومن خلال ما سبق يتضح أن الترتيب المفضل لتعليم مهارات اللغة في هذه الطريقة هو الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأن كل واحدة من هذه المهارات تعلم وتمارس بالتدريب التدريجي كلما تقدمت عملية تعلم اللغة.

ب) اللغة مجموعة منظمة من العادات :

يكتسب المتعلم اللغة بنفس الأسلوب الذي يكتسب به العادات الاجتماعية الأخرى في أثناء نموه في ثقافة معينة. ولقد تأثرت الطريقة السمعية الشفهية فيما يتصل بتحصيل عادات اللغة بالنظريات الشرطية (سكنر) التي ترى أن العادات تكون بالتعزيز أو المكافأة التي تقدم مباشرة بعد حدوث الفعل، وتطبق الطريقة السمعية الشفهية هذا التصور عن طريق الحفظ والتقليد الذي يؤدي إلى الاستجابة التلقائية الآلية لأي مثير لغوي.

ج) تعلم اللغة نفسها وليس ما حولها :

وتراعي الطريقة السمعية الشفهية هذا المبدأ بالإقلال من الشرح والمناقشات الطويلة والتحليل المفصل، وتركز على التدريب الشفهي العملي النشط لاستخدام اللغة، ولذلك فالقواعد مثلاً بالنسبة للمعلم في هذه الطريقة وسيلة لغاية هي الاستخدام السليم للغة، أما التحليل المفصل لهذه القواعد فينظر إليها كمرحلة متقدمة من تعلم اللغة، المهم هو تعلم اللغة لاستخدامها بفاعلية في عملية الاتصال.

د) اللغة هي ما يتحدثها صاحبها بالفعل :

وتركز الطريقة السمعية الشفهية في ضوء هذا المبدإ على أن تكون المواد التعليمية التي تقدمها، هي تلك التي يمكن أن يسمعها الطلاب في الموطن الأصلي

للغة. وفي هذه المواد تفضل الطريقة التراكيب شائعة الاستخدام، والتعبيرات الشائعة في كلام أصحاب اللغة، حتى لو عكست هذه التعبيرات - أحياناً - تطوراً ليس موجوداً الآن في كتب قواعد اللغة. من هنا اهتمت هذه الطريقة بمستويات اللغة التي ينبغي أن تقدم للمتعلمين بحيث تتلاءم مع مستوياتهم اللغوية والاجتماعية وأغراضهم من تعلم اللغة.

هـ) اللغات تختلف بعضها عن بعض :

وفي ضوء هذا المبدإ ركزت المواد التعليمية المقدمة في هذه الطريقة على إظهار مشكلات اللغة المتعلمة الناتجة عن اختلافها عن لغة المتعلمين، ولذلك اهتمت هذه المواد بإعطاء تدريبات خاصة على التضاد أو التقابل الرئيس بين اللغتين.

الأساليب التطبيقية للطريقة السمعية الشفهية :

ترى هذه الطريقة أن ترتيب مهارات اللغة هو الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ولذا فهي تركز منذ بداية التعلم على اللغة المتكلمة في مواقف الحياة اليومية، ثم تتجه في المستويات المتقدمة نحو الأشكال الرسمية للتعبير حيث تأخذ في التركيز على المهارتين الأخيرتين مع عدم إهمال الاستماع والكلام في أي مرحلة من المراحل.

وتبدأ هذه الطريقة بحوارات مستندة إلى التعبيرات الأساس الشائعة في الحياة اليومية، ويظل عدد المفردات عند الحد الأدنى لأن الطالب في هذه المرحلة يجب أن يسيطر أولاً وبشكل محكم على التراكيب والتعبيرات، ويتعلم الطلاب هذه الحوارات والأحاديث عن طريق الحفظ التمثيلي، فيستمعون بانتباه للمدرس أو النموذج مسجلاً على شريط ويحصلون الجمل بفاعلية جملة جملة، ويستمر الاستماع إلى أن يتمكنوا من تمييز أصوات الجملة ونبرها، ويستمر تكرارهم للجملة خلف المعلم أو النموذج المسجل إلى أن يتمكنوا من تكرارها بمفردهم بدقة وطلاقة، ثم يتم الانتقال إلى جملة أخرى وهكذا.

وعملية التكرار المشار إليها تبدأ بتكرار جماعي من الطلاب، ثم كل مجموعة صغيرة على حده، ثم يأتي الدور على كل طالب بمفرده فإذا حدث وتلجلجت إحدى المجموعات فعلى الفصل كله أن يعيد هذه العملية، وإذا تلجلج طالب فعلى المعلم أن يعود للتكرار في المجموعات الصغيرة.

وهذا التكرار (الجماعي) يتحول بالتدريج إلى حديث متبادل عندما يكون الطلاب قد تعلموا العديد من الجمل، ومن ثم يتطور الأمر إلى أسئلة وأجوبة متبادلة بين الطلاب بعضهم وبعض، أو بينهم وبين معلمهم، وفي أثناء هذه العملية يتدرب كل طالب على السؤال مرة والإجابة مرة أخرى.

بعد أن يألف الطلاب العديد من الجمل تبدأ تدريبات منظمة على التراكيب الشائعة في الأحاديث التي تعلموها وذلك من أجل توظيف هذه التراكيب في أحاديثهم الخاصة، واستخدامها في سياقات أوسع بعد ذلك، وتمارس هذه التدريبات شفوياً مثلها مثل الأحاديث عن طريق التكرار الجماعي والفردي، وعندما يحس الطلاب بدرجة من السهولة في تناول تركيب معين، تقدم لهم من خلال بعض النصوص تعميمات حول نوع هذا التركيب.

وبعد الفترة الشفهية تتجه الطريقة بطلابها نحو قراءة المادة المطبوعة التي تعتمد على ما سبق أن حفظوه وتدربوا عليه شفوياً، وهنا توجه الطريقة الطلاب إلى تركيز انتباههم على العلاقة بين الأصوات والرموز المكتوبة، وفي مرحلة الاتصال بالصفحة المطبوعة تظل الطريقة حريصة على تقديم مواد شفهية جديدة، وتدريب الطلاب شفهياً على المادة المطبوعة وهكذا، حتى يستطيع الطالب بعد ذلك التعامل مع المادة المطبوعة بشكل مستقل.

أما الكتابة فتبدأ في هذه الطريقة أولاً عن طريق التقليد وذلك بنقل الكلمات والجمل من الكتاب، وقد يوجه الطالب نحو كتابة بعض التدريبات المختلفة كتلك التي تدرب عليها شفوياً، ثم وبعد أن يكتسب مجموعة من التعبيرات والتراكيب المفيدة، ويثق في قدرته على تناول بعض التراكيب الأساس واستخدامها يشجع على أن يعبر عن نفسه بشكل مقبول شفوياً ثم يطلب منه كتابة ذلك في صورة موضوعات تعبير قصيرة.

وفي المراحل المتقدمة من تعلم اللغة تهتم الطريقة وبشكل كبير بقراءة مواد مختلفة مختارة بشكل جيد من الأدب، حتى يتبين الطلاب صعوبات المستوى الأعلى من اللغة، وحتى يألفوا الصورة الحقيقية للغة التي تكشف لهم عن ثقافة المتحدثين بها، وعندما يصل الطلاب إلى مستوى قراءة اللغة المتعلمة بطلاقة يصبح من

الضروري تشجيعهم على القراءة الواسعة الحرة التي يختارونها بأنفسهم، وهنا تظل هذه الطريقة تؤكد على عدم إهمال مناقشة المواد مناقشة شفهية والاستماع إلى نماذج عديدة مسجلة، لأن كل ذلك يزود الطالب بفرص واسعة لاستخدام اللغة في التعبير عن نفسه بشكل صحيح ومستقل. وبنظرة تقويمية إلى هذه الطريقة نجد أنها:

1. تستهدف السيطرة - بمستويات مختلفة - على مهارات اللغة الأربع بادئة بالاستماع والكلام كأساس لتدريس القراءة والكتابة.

2. تسعى إلى تنمية فهم الطلاب لثقافات الشعوب الأخرى من خلال لغاتهم.

3. تسعى إلى تحقيق السلاسة والطلاقة في الحديث باللغة المتعلمة في وقت مبكر جداً وبمادة لغوية محدودة.

4. تقدم أنماط اللغة وتراكيبها بطريقة منظمة وعملية أكثر من غيرها من الطرق، فتقدم القواعد عن طريق العرض المنطقي الذي له صلة بحاجات الاتصال، أو بطريقة تلقائية عرضية بحسب ظهورها في المادة اللغوية المقدمة.

5. تهتم بتدريب الطلاب على بناء المهارة في القراءة والكتابة خطوة خطوة، وذلك بالسيطرة التدريجية على نمو معلوماتهم في تركيب اللغة وتحليلها حتى تصبح القراءة والكتابة بالنسبة لهم نشاطاً مرتبطاً ارتباطاً كاملاً باللغة المتعلمة، وليس تدريباً على النقل من لغة إلى أخرى.

6. تجعل دوافع التعلم عند الطلاب عالية، فهم يجدون متعة في تعلم استخدام اللغة منذ اليوم الأول، كما يشعرون أن ما يتعلمونه هو اللغة الحقيقية، ويشعرون بالرضا والإشباع عندما يصلون إلى القدرة على استخدام ما تعلموه.

7. تسمح باشتراك الطلاب في عملية التعلم معظم الوقت بنشاط وفعالية، وتهتم باستخدام الشرائط المسجلة والمعامل اللغوية، وتسمح للمعلم بإعطاء عناية كاملة للتعلم الفردي والتعزيز الفوري الذي يساعد الطلاب على تجنب الأخطاء.

ومع ما لهذه الطريقة من محاسن إلا أن بها بعض المساوىء التي يمكن تجنبها إذا استطاع المعلم أن يضع يده عليها ويتخذ الخطوات المناسبة للتصدي لها، من هذه المخاطر :

أ) أن تدريب التلاميذ سمعياً شفوياً بطريقة آلية يمكن أن يؤدي إلى تقدم شبيه بتقدم الببغاوات المدربة تدريباً جيداً، من حيث قدرتهم على تكرار النطق بشكل كامل عندما يطلب منهم ذلك دون التأكد من فهم معنى ما يقولون وبدون قدرة على استخدام اللغة في سياقات جديدة غير تلك التي تعلموها، فإذا أردنا أن نتجنب هذا الجمود وجب أن ندرب الطلاب منذ الدرس الأول على تطبيق ما حصلوه أو حفظوه، وممارسته في تدريبات، واستخدامه في مواقف اتصال عملية يمكن خلقها بين مجموعات الفصل.

ب) أن أساليب الحفظ والتدريب التي تتضمنها هذه الطريقة قد تسبب الإجهاد والتعب والملل لبعض الطلاب، وتجعل عملية التعلم بالنسبة لهم بغيضة. وكثيراً ما يحدث هذا بالفعل عندما تطبق أساليب هذه الطريقة بجمود وعندما يكون المدرس ضيق الأفق غير حساس لردود الفعل لدى التلاميذ، ولذلك فالتطبيق الناجح لأساليب هذه الطريقة يحتاج لمدرس مبتكر مبدع واسع الأفق كثير المعلومات، بالإضافة لأن يكون يقظاً منتهزاً للفرص التي تسمح له بأن ينوع المادة التعليمية، وأن يدفع الطلاب إلى مواقف يميلون إليها، ومواقف مفاجئة يشعرون فيها برغبة تلقائية للتعبير عن أنفسهم من خلال ما تعلموه.

جـ) أن الطلاب في هذه الطريقة يدربون على عمل تغييرات في أنماط اللغة بواسطة عملية القياس النسبي دون إعطائهم فكرة واضحة عن المطلوب عمله في هذه العملية، ونتيجة لهذا لا يدركون طبيعة وإمكانات وحدود العمليات التي قدمت لهم، ويؤدي هذا إلى حالة من الغموض والحيرة خاصة إذا درب الطلاب - أيضاً - على تناول التركيب اللغوي وممارسته بصورة آلية دون اقتناع المدرس نفسه بأنهم واعون بالتضمينات اللغوية لما يقومون به، ويمكن عن طريق التحليل التتابعي الجيد للنصوص والتدريبات تجنب الشرح الطويل للعلاقة التركيبية، وعندما لا تتضح هذه العلاقات يحتاج المدرس إلى لفت أنظار الطلاب إلى هذه العلاقات في أثناء التدريبات وذلك حتى يتحققوا من دلالة التغييرات التي يعملونها ويستوعبون المعنى التحليلي.

د) أن هذه الطريقة تترك وقتاً طويلاً بين تقديم المادة التعليمية شفوياً، وتقديمها مطبوعة أو مكتوبة، ولقد اقترح بعض خبراء هذه الطريقة أن يفصل بين العمل الشفوي ورؤية الطلاب لهذا العمل في شكل مطبوع أربعة وعشرون أسبوعاً وهذا وقت مغالى فيه إذ يكفي من ستة إلى عشرة أسابيع على الأكثر. ويعتقد أن هذا الوقت الفاصل كفيل بأن يزيل التداخل بين عادات نطق اللغة الوطنية المرتبطة بالرموز المطبوعة المتشابهة بين اللغتين، كما أنها تساعد الطلاب على تركيز انتباههم وبدقة على مواد تعلم اللغة الأجنبية.

5. الطريقة التوليفية :

نتيجة لما وجه للطرق السابقة من انتقادات ظهرت بعض الاتجاهات التي تسعى إلى صياغة طرق أخرى تعتمد على مميزات الطرق السابقة وشاعت تسمية هذه الطرق بالطرق التوليفية. ولقد عرّفت Bumpass الطريقة التوليفية أو الانتقائية "بأنها طريقة المعلم الخاصة التي يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعالة"، وهذه الطريقة عادة ما تتغير مع كل فصل وكل مهارة ومع زيادة خبرة المعلم ومهاراته، ويمكن للمعلم أن يطلق عليها أي اسم يشاء.

ولقد أدى ظهور فكرة الانتقاء أو التوليف في طرق التدريس إلى ظهور بعض الطرق التي تحددت معالمها وانتشر استخدامها كطرق توليفية وسنعرض هنا لطريقتين توليفيتين هما : الطريقة الشفهية المكثفة، والطريقة الوظيفية.

أ) الطريقة الشفوية المكثفة :

وهذه الطريقة هي إحدى الطرق التي استفادت من عناصر الطرق الأخرى، وتأخذ بالمدخل الشفوي مع استخدام التدريب على القراءة والكتابة بعد أن يتكون لدى الطلاب أساس ثابت من عادات الحديث السليمة، حيث تركز على النطق السليم وتدريب الأذن، وإعمال الحفظ، وإعداد الدروس بشكل محكم، ولقد وضعت هذه الطريقة للذين يقضون ساعات طويلة في حفظ وترديد الجمل باللغة التي يتعلمونها، وأحياناً ما يقضي الطالب في هذه الطريقة ما بين ثماني ساعات وعشر ساعات يومياً في دراسة اللغة، وتحرص هذه الطريقة على إعطاء فترات تدريبية تحت

إشراف أحد أبناء اللغة المتعلمة، وذلك ليقوم بتهذيب عمليات النطق والتنغيم، ودعم تعلم اللغة في حجرات الدراسة، وباستخدام هذه الطريقة يجد الطلاب أنفسهم منذ الأيام الأولى للدراسة قادرين على التعبير عن أنفسهم في عبارات سليمة، وليس في كلمات مفككة غير مترابطة، كما أنهم يجدون بالإضافة إلى ذلك أن قدرتهم على القراءة تنمو بشكل كبير بحيث وجد أن استخدام هذه الطريقة لمدة ثلاثة شهور يمكن الطلاب من قراءة اللغة الجديدة بسهولة، ويساعد هذه الطريقة على الوصول إلى نتائج طيبة في استمرار الطالب لوقت طويل في عملية التعلم، ومطالبته ببذل جهد كبير طوال الوقت المخصص من أجل السيطرة على اللغة الأجنبية.

6. طريقة المدخل الوظيفي[1] :

المعلم الناجح هو الذي يختار طريقته في ضوء الأهداف التي يريد تحقيقها مع طلابه. وفي تعلم اللغة الأجنبية لا يخرج الهدف عن رغبة الطلاب في تعلم الاتصال بلغة أخرى، وفي فهم ثقافات أخرى لتبادل المنافع بين الثقافات المختلفة، أي أن تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ينبغي أن يكون وظيفياً يحقق القدرة على الاتصال بلغة أخرى ويحقق فهم الثقافات وتبادل المنافع.

ولتحقيق هذه الوظيفية يصبح من الضروري استخدام طريقة تجمع كل ما يمكن الاستفادة منه من عناصر الطرق الأخرى بشكل يحقق تدريب الطلاب على الاستخدام الوظيفي للغة، والطريقة التي يمكن أن تجمع بين عدة مداخل وطرق هي التي نسميها "طريقة المدخل الوظيفي" حيث تركز على جعل اللغة ذات وظيفة في حياة الدارسين.

وتركز هذه الطريقة على عملية ترابط الأفكار ونموها بحيث تصبح ثروة المفردات والقواعد (التراكيب) وسائل فقط لإتقان استخدام اللغة، وليست هدفاً في حد ذاتها، وينبغي أن يتعلم الطلاب في هذه الطريقة استخدام الكلمات والتراكيب الجديدة كما تعلموها.

وتبدأ هذه الطريقة باستخدام المعلم اللغة المعلمة في كلامه، وبتدريب الطلاب مباشرة على أن يجيبوا باللغة الجديدة في كلمات وجمل بسيطة، وعلى المعلم أن

---

(1) Howkino, Eric W : Modern Language in the Curriculum. Cambridge University Press (1981) Shap. 6.

يتحلى بالصبر في البداية، لأن تقدم الطلاب في هذه المرحلة سيبدو بطيئاً، إلا أنهم بعد أسابيع قليلة سيتقدمون بشكل يفوق الطرق الأخرى، وذلك لأن كل مفردة جديدة تدخل في حصيلتهم تخضع للاستخدام و التوظيف ومن ثم تظل فعالة نشيطة.

أغراض التدريس بطريقة المدخل الوظيفي :

لقد رتبت أغراض التدريس في هذه الطريقة طبقاً لأهميتها كما يلي :

الفهم، الحديث، القراءة، الكتابة. ولقد رتبت بهذه الطريقة طبقاً لوظيفتها في حياة الطلاب، وسنعرض فيما يلي لكل غرض من هذه الأغراض مع ما يناسبه من المداخل التدريسية :

أ) الغرض الأول هو فهم اللغة بشكل عام من خلال صورتها المتكلمة، ومن ثم فالمدخل لتحقيق هذا الفهم لا يتم إلا من خلال الأذن، أي من خلال الطريقة السمعية الشفوية وذلك لأن الخطوة الأولى بالنسبة للأذن هي التدريب على الفهم السريع للغة المتحدثة.

ب) الغرض الثاني هو التحدث بوضوح كاف من أجل الاشتراك في المحادثات اليومية العادية، وتحقيق هذا الغرض وهو عملية الكلام تتم باستخدام اللسان، وهنا يقوم الطلاب باستخدام ألسنتهم في ترديد الكلمات خلف المعلم، ويحتاج اللسان في هذه الحالة إلى تدريب على إخراج الأصوات السليمة والصحيحة قبل أن يرى التلاميذ الكلمات مكتوبة.

جـ) الغرض الثالث هو قراءة المواد التي تعتمد على المفردات التي سبق تعلمها، وتحقيق هذا الغرض وهو عملية القراءة يتم من خلال العين، فيقوم الطلاب بقراءة الكلمة قراءة صامتة عندما يرونها مكتوبة على السبورة، وتحتاج العين في هذه الحالة إلى تدريب منظم على عملية التعرف.

د) الغرض الرابع هو تحصيل معلومات وظيفية، وسيطرة تامة على المفردات الأساس ومعرفة كاملة بأهم أنماط التراكيب اللغوية التي تستخدم في الكتابة، والمدخل لتحقيق هذا الغرض وهو استخدام اللغة استخداماً وظيفياً يتم من خلال التدريبات المنظمة والمركزة، إذ ينبغي أن يتعلم الطلاب كل المفردات النشطة حتى

تساعدهم على قراءة وفهم المواد المناسبة لحاجتهم وميولهم، كما ينبغي أن يتعلم الطلاب أيضاً كتابة اللغة عن طريق تكليفهم بإعداد واجبات تتصل بتركيب اللغة وإعطائهم سلسلة من قطع الإملاء.

ج) توجيهات عامة لطريقة التدريس :

ويجدر بنا أن نتساءل الآن : ما أحسن الطرق التي تعين المدرس على تقديم درسه بشكل جيد؟

وتتمثل الإجابة فيما يلي :

أ) يقدم المعلم الكلمة الجديدة شفوياً في سياق ومن خلال وسيلة بصرية أو سمعية أو بهما معاً كعرض تمثيلي، أو تمثيل صامت أو شرح، وفي هذه الحالة سيتلقى الطالب الانطباع الأول من خلال أذنه.

ب) يكرر المعلم السياق (الموقف) مرة أخرى مركزاً على النطق الصحيح للكلمة الجديدة، ويحاول أن يتأكد من فهم الطلاب لمعناها ونطقها الصحيح بشكل جماعي وفردي.

جـ) يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة لكي يراها الطلاب ويقرءوها قراءة صامتة، وبرؤية الطلاب للكلمة وقراءتها تنطبع في أذهانهم.

د) يكرر المعلم الموقف بشكل حي ويضمنه الكلمة الجديدة، ثم يبدأ بإلقاء مجموعة من الأسئلة المختلفة تتسلسل من السهولة إلى الصعوبة ليختبر فهم الطلاب للدرس.

وبالطبع إذا وجد المدرس أن الطلاب لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة إجابة صحيحة فعليه أن يدرك أنه لم ينجح في تقديم درسه وعليه أن يعيده، فإذا تأكد من أنه قدم الدرس بشكل ناجح وأن الطلاب استطاعوا الإجابة على الأسئلة بشكل سليم فعليه الانتقال إلى تقديم جزء آخر من الدرس، وهذه العملية قد تستغرق عشرين دقيقة، بعدها يطلب من طلابه فتح الكتاب وقراءة الجمل التي تمت دراستها شفوياً.

وهنا عليه أن يتأكد مرة أخرى من النتائج التي وصل إليها، فإذا وجد أن الطلاب لم يستطيعوا القراءة الصحيحة مع الفهم، فعليه أن يعرف أنه لم يقدم التدريبات الكافية في النطق، وإلى جانب القراءة على المعلم أن يستخدم أنشطة أخرى للتأكد من النتائج كأن يعطي تدريبات في الإملاء، والقواعد وكتابة بعض الجمل الأساس.

إن طريقة المدخل الوظيفي تستطيع أن تقابل دورة التعلم وهي الإثارة والربط والتمثل والاستعادة (Stimulation, association, assimilation and recalls) فيقدم المعلم كلمة جديدة بعد كلمة جديدة تأخذ دورة التعلم طريقها لتحقيق المعرفة الوظيفية، ولنأخذ لذلك مثلاً : هب أن المعلم بدأ درسه بتقديم كلمة (خريطة) فإنه سينطق بالكلمة مقرونة بدلالتها وهي الخريطة المعلقة في الفصل، وهنا سيرى الطلاب الخريطة، في نفس الوقت الذي يسمعون فيه اسمها، فيكونون أول تصور لهم (مفهوم) عندما يربطون بين الخريطة نفسها مع صوت كلمة (خريطة)، ويطلب المدرس تكرار الطلاب لكلمة (خريطة)، ثم كتابتها على السبورة ليراها الطلاب، تبدأ عملية الهضم وتتحرك دورة التعلم قليلاً، عندئذ يبدأ المعلم في تقديم كلمات متصلة بالدرس وفي سياقها السليم مثل (قارة، وطن، إقليم، مدينة، عاصمة،...إلخ) مستخدماً نفس الطريقة السابقة ثم يبدأ في توجيه الأسئلة مثل : هل السودان قارة؟ ما هو جنوب السودان؟ هل الخرطوم إقليم أو مدينة؟ ... وهكذا. وبتوجيه ثلاثة أشكال من الأسئلة مثلاً فإنه سينشط استخدام الكلمات، وهنا تتحرك دورة التعلم حقيقة نحو توظيف المعلومات ليس فقط بفهمها، ولكن أيضاً باستخدامها استخداماً صحيحاً ودقيقاً، واستعمالها في حياتهم الشخصية، وباستخدام بعض الأنشطة وأساليب المراجعة تتحرك دورة التعلم نحو الاكتمال.

وينبغي على المعلم حينئذ أن يتجنب الترجمة في هذه الطريقة، لأن الترجمة تقوي روابط علاقات اللغة الأم أكثر من تقوية علاقات اللغة الجديدة، وعلى ذلك تمنع الدارس من التفكير في اللغة الجديدة، ولا يستطيع أي دارس أن يصل مرحلة الانطلاق في الحديث أو الفهم باللغة الجديدة طالما أنه يستخدم الترجمة سواء بشكل جهري أو ضمني صامت.

وقد يسمح بالترجمة فقط عندما يفشل المعلم في توصيل معنى الكلمة عن طريق الصورة أو المحاكاة أو الترادف، وعلى المعلم أيضاً ألا يلجأ إلى الترجمة إلا

عندما يستنفد كل الوسائل التي يمكن أن يوصل بها المعنى، أو يشرح بها الكلمة، أو عندما يحس أن ما يقوم به تضييع للوقت دون فائدة، ولكن كيف يمكن للمعلم - إذا سمح باستخدام الترجمة - أن يمنع تكوين هذه العادة (عادة الترجمة) عند الطلاب؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال نقدم للمعلم بعض التوجيهات العامة التي قد تساعده في منع تكوين هذه العادة.

1. على المعلم أن يختار مفردات حية وأسئلة في حدود مستوى الطلاب.

2. على المعلم أن يقدم درسه شفوياً وعلى أجزاء، وأن يقدم الكلمات الجديدة من خلال حاسة على الأقل كالسمع والرؤية، وأن يحرص على أن تكون كل الكتب مغلقة أثناء تقديم الدرس.

3. عليه أن يقدم الدرس بشكل شيق ومترابط وبحيث يتقن التلاميذ الجزء الأول بشكل جيد قبل الانتقال إلى الجزء الثاني.

4. عليه أن يقدم كل كلمة جديدة مرتبطة بوسيلة توضح دلالتها ومعناها بحيث يستطيع الطلاب فهم معنى الكلمة دون ترجمة.

5. وعليه أن يتأكد من فهم الطلاب للكلمة قبل الانتقال إلى الكلمة الجديدة.

6. عليه أن يراعي تماماً الطريقة الفنية السليمة في استخدام الأسئلة، فمثلاً :

أ) يسأل أسئلة بسيطة في البداية مما تكون الإجابة عنها بنعم أو لا، أو اختيار كلمة... إلخ. وذلك حتى تبدأ في تكوين ارتباط قوي وسهل بين السؤال وإجابته قبل أن تحتاج الإجابة عنه استدعاء فكرياً.

ب) يكرر السؤال أو يعيد تقديم الكلمات الجديدة إذا لم يجب الطلاب إجابة صحيحة، ولا يلجأ إلى الترجمة إلا إذا لم يفهم الطلاب بكل الطرق الممكنة.

ج) يجعل الأسئلة مختصرة ومحدودة وتتسلسل مع الدرس تسلسلاً منطقياً.

د) يسأل أسئلة شخصية متصلة بحياة وخبرات الدارسين.

ومع هذا يمكن أن يجابه هذه الطريقة عائق كبير، فقد يستأثر المعلم بمعظم الحديث والنشاط التعليمي في الحصة، ولذلك ينبغي ألا يغيب عنه أنه لا يمكن تعلم

لغة أجنبية دون اشتراك الطلاب اشتراكاً فعالاً في عملية التعلم وأنشطتها، فإذا استأثر المعلم بـ 50% إلى 75% من الوقت فإنه بذلك يفقد أهم أسس نجاح الموقف التعليمي. وينبغي على المعلم أن يعرف كيف ينمي أساليبه الفنية التي تجعل تدريسه عبارة عن موقف تعاوني أصيل، وأن يوجه أكبر عدد ممكن من الأسئلة في كل جزء من أجزاء الدرس، وأن تكون لديه القدرة على تحديد العدد المناسب، كما ينبغي عليه أن يثير لدى الطلاب الميل إلى التعبير عن النفس، وأن يقوي القدرة على هذا التعبير، وأن يقدم الجوائز لكل من يستحقها منهم حتى يقوي لديهم الثقة بالنفس والمبادأة، وعليه أن يتعرف قبلاً على ميول الطلاب وحاجاتهم حتى يستطيع في ضوئها أن يحل مشاكلهم اللغوية من خلال طريقة تدريس جيدة، وبهذا كله يستطيع المعلم أن يرفع الروح المعنوية لطلابه وأن يحتفظ باستمرار تعلمهم وحماسهم.

وتبقى كلمة لابد من إدراكها وهي أن كلمة (طريقة) Method بالنسبة لميدان تعلم اللغة - أية لغة - كلغة أجنبية تعني وسيلة أو أسلوباً لإثارة وتوجيه عملية التعلم، ولا تعتمد فاعلية عملية التعلم هنا على طريقة خاصة أو طريقة بعينها، ولكنها تعتمد بشكل أو بآخر على شدة وفعالية الانطباعات وعلى الطريقة التي تستدعى بها هذه الانطباعات وتكرر على إثراء حجرة الدراسة بالنشاط اللغوي، وأخيراً على الميل والشغف والرغبة التي تدفع كل متعلم إلى تعلم اللغة.

الفصل الرابع

تعليم الاستماع

الفصل الرابع

تعليم الاستماع

مقدمة :

قبل أن نتحدث عن تعليم الاستماع في سياق حديثنا عن تعليم المهارات اللغوية الأربع وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ـ نجد أن الجانب الصوتي في اللغة من أهم ما ينبغي أن نعالجه في سياق حديثنا عن تعليم اللغة وتعلمها لشدة اتصاله بمهارتي الاستماع والكلام، ولأن الجانب الصوتي لا يمكن اعتباره مهارة لغوية لأنه جانب مشترك بين الكلام والاستماع، لذا فقد كان من المقبول أن نضع الحديث عنه في بداية الحديث عن تدريس الاستماع باعتباره المدخل الطبيعي لتعلم اللغة الشفهية التي تقوم أساساً على تعلم الجانب الصوتي من اللغة، ولذا فسنتناول أولاً : تعليم الأصوات، ثم بعد ذلك تعليم الاستماع.

أولاً: تعليم الأصوات

يقتضي تعليم الاستماع أن نتحدث أولاً عن تدريس الأصوات، فهذا متطلب سابق ومصاحب للاستماع، نظام صوتي اتفق الناس عليه لتحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض والكتابة في ضوء هذا التصور ظاهرة تابعة. من هنا يتزايد اهتمام المدارس الحديثة في تعليم الأصوات قبل البدء في تعليم الكتابة، ويبدأ تعليم النظام الصوتي للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات، ويقصد بتعليم النطق هنا تدريب الطالب على استخدام النظام الصوتي في العربية لفك الرموز التي يسمعها أو يستخدمها عند كلامه.

أ) طبيعة عملية النطق :

تتكون مهارة النطق والحديث من شقين : أحدهما آلي وهو إصدار مجموعة من الأصوات[1] من نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما، وثانيهما اجتماعي يتطلب وجود الفرد في موقف اجتماعي يتبادل فيه مع غيره الكلام، فالمتكلم عادة ما تكون لديه فكرة يريد نقلها لمستمع، ويصوغ هذه الفكرة في رموز لغوية ثم يحرك أعضاء الكلام لينقل للآخرين ما لديه.

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها :

1. قدرته على فهم عناصر النظام الصوتي للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات، والنبر، والتنغيم.
2. قدرته على استعمال إشارات اللغة الجانبية مثل تعبيرات الوجه والإشارات.
3. قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التي يستخدمها.
4. قدرته على فهم السياق الثقافي الذي يضفي على الكلمة معنى يختلف عن معناها في سياق آخر.
5. قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي.
6. قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة.
7. ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به.
8. معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه.

والاتصال الكامل كما سبق القول أمر يتعذر إن لم يكن مستحيلاً حدوثه.إذ يقتضي اتحاد المعنى في ذهن المتكلم والسامع.. وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة، وقد تكون أداة الاتصال هي السبب وقد تكون هناك أسباب أخرى لعدم الاتصال الكامل بين البشر.

---

(1) يقصد بالمجموعات الصوتية هنا ورود عدة حروف صامتة متوالية دون وجود صوت متحرك بينها كما في الإنجليزية مثل كلمة Street التي تبدأ بثلاثة أحرف ساكنة.

والمشكلة لا تظهر كثيراً عندما يكون المتكلم عربياً، إذ العربية لغته الأولى التي يجيد الحديث بها، ولكن المشكلة تظهر كثيراً عندما يكون المتكلم من الناطقين بلغات أخرى إذا أراد التحدث بالعربية، فهنا يدخل عامل لم يكن موجوداً مع العربي عندما يتحدث، هذا العامل هو التداخل اللغوي بين نظامين صوتيين، أحدهما ألفه المتحدث (في لغته الأولى)، والآخر جديد عليه (في اللغة العربية)، والكبار خاصة يجدون مشكلة في نطق الأصوات الجديدة التي تتدرب حبالهم الصوتية على نطقها، والذي يحدث عادة لمواجهة هذه المشكلة هو اللجوء إلى الأصوات التي ألفها الدارس، فيستبدلها بالأصوات الجديدة، وقد يهرب تماماً من نطق الجديد. من هنا نجد لتدريس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى أهدافاً تختلف بلا شك عن تدريسها للناطقين بالعربية.

ب) مستويات تدريس الأصوات :

يميز روبرت لادو[1] بين ثلاثة مستويات للدقة في نطق الأصوات، ويلقي الضوء على ما ينبغي تحديده من مهارات، وفي ضوء ما اقترحه لا دو يمكن تحديد مستويات تدريس الأصوات العربية فيما يلي :

1. **مستوى الاتصال التام** : ويقصد به استعمال اللغة الجديدة في الاتصال في مواقف حية طبيعية، وفي مثل هذا المستوى ينبغي التأكيد على تمييز الأصوات، وعدم خلط الوحدات الصوتية بشكل يغير المعنى، ولكن يقبل في هذا المستوى أشكال الاختلاف بين الوحدات الصوتية الثانوية التي لا تؤثر على المعنى.

2. **مستوى النموذج الذي يؤديه المعلم** : ويقصد بهذا المستوى استعمال الدارس الأجنبي للغة العربية كمعلم لهذه اللغة، وفي مثل هذا المستوى لا ينبغي التسامح في أشكال النطق وإنما لا بد من الدقة في الأداء سواء أكان الدارس ينوي العمل كمعلم للعربية لأبناء وطنه، أم كان ينوي العمل في قسم اللغة العربية بأحد أجهزة الإعلام في بلده (إذاعة أو تليفزيون).

(1) R. Lado : Linguistics Across .Ann Arabar, The university of Michigan. 1977, p .27.

3. **مستوى استخدام اللغة كلغة قومية** : ويقصد بذلك استخدام اللغة الأجنبية في بلد آخر كلغة قومية. مثل استخدام الإنجليزية في الفلبين مثلاً، أو في نيجيريا أو غيرهما. وفي هذا المستوى يقبل بدون شك، ما يحدث من خلط أحياناً بين نطق الإنجليزية، ونطق اللغة الأولى في هذه البلاد. إذ أن هذا الأمر لا يمكن تجنبه خاصة إن لم يكن هناك سوى إنجليزية واحدة. وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قد يتوفر هذا المستوى في بلد كالصومال إذ تعتبر العربية لغتها القومية في الوقت الذي يأخذ استخدامها شكلاً مختلفاً عن استخدامها في البلاد العربية ذاتها. وذلك لتداخل العربية مع الصومالية.

ج) توجيهات عامة لتدريس الأصوات :

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي يمكن أن تساعد المعلم في تدريس الأصوات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

1. **العلاقة بين النظامين الصوتيين** : ينبغي أن تختلف طريقة تدريس الأصوات العربية باختلاف العلاقة بينها وبين الأصوات في لغة الدارسين الأولى، ومن الممكن تمييز ثلاثة أشكال من العلاقة بين الأصوات في كل من اللغتين :

- فهناك أصوات تشترك فيها اللغتان، أي يتماثل نطقهما في كل من اللغتين.

- وهناك أصوات متشابهة بين اللغتين، أي يتقارب نطقهما في كل من اللغتين.

- وهناك أصوات عربية غير موجودة تماماً في لغة الدارس.

ولكل نوع من هذه الأنواع مشكلاته في التدريس، ونرى البدء بالنوع الأول من الأصوات أي تقديم الكلمات العربية التي تشتمل على أصوات موجودة في لغة الدارس، هذا في حالة البرامج الخاصة، أو التي تعد لدارسين ينطقون لغة واحدة، ثم نعرض الأصوات المتشابهة، وأخيراً تقدم الأصوات الجديدة [1] هذا الترتيب المقترح لتقديم الأصوات العربية لا يعني أن يتحكم المعلم تماماً في كل صوت

---

(1) ستأتي الإشارة إلى هذا مرة ثانية في تدريس الفهم في الاستماع.

يسمعه الدارس، فلا يختار إلا الكلمات التي تتوافر فيها هذه الشروط، فقد يرجئ كلمة مهمة وبسيطة في سبيل أن يقدم كلمة أخرى فيها أصوات عربية مشتركة مع أصوات في لغة الدارس، كما أن الأمر يختلف من لغة إلى أخرى.

2 . **سياق ذو معنى** : يجب أن يستمع الدارس منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التي تشتمل على جمل كاملة في سياق ذي معنى، على أن تكون جملاً بسيطة في مواقف وظيفية.

3 . **إدارة الحوار** : من خلال هذه الحوارات يستطيع الدارس تعلم طريقة إلقاء السؤال والإجابة عليه، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملي يوحي له بما يقوله، كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتي الجديد.

4 . **التركيز على بعض الأصوات** : يستطيع المعلم بعد إلقاء الحوارات كاملة وبإيقاعها الطبيعي أن يعزل بعض الأصوات ويركز عليها، ثم يعيد نطق الكلمات فالجمل.

5 . **تعدد مواضع الصوت** : ينبغي أن ينطق المعلم الأصوات في عدة مواقف، فيدرب الدارس على نطق الصوت الواحد في مواضع مختلفة من الكلمة (أولها، وسطها، آخرها، ثم ينطقه مستقلاً). ويدربهم أيضاً على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صورة صوتية أخرى، إلا أننا نوصي بعدم الإكثار من عرض الصور الصوتية المختلفة للفونيم الواحد في المستويات المبتدئة من تعلم اللغة، حتى لا يرتبك الدارس ويتعذر عليه تثبيت النطق الصحيح للصوت.

6 . **الاستقلال في نطق الأصوات** : بعد التأكد من قدرة الدارسين على التعرف على الأصوات وتمييزها تأتي مرحلة أخرى هي تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وإنتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال في نطق الأصوات.

7. **إبعاد عناصر التشتت** : ينبغي التأكد من أن الدارسين قد استمعوا جيداً للأصوات المستهدفة، وهذا يعني إبعاد عناصر التشتت، ومصادر الضوضاء التي تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين.

8. **دقة النموذج** : وهذا يعني دقة النموذج الذي يلقي الصوت، إن الدقة في محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذي يقدم للدارسين، وهنا نوصي المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصحب مسجلا Taperecorder في الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد، وحسبه تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها.

9. **تمثيل طريقة إخراج الصوت** : قد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخراج الصوت كأن يخرج لسانه قليلاً وهو ينطق الثاء أو الذال، وكأن يبتسم ابتسامة واسعة وهو يخرج العين، أو تذكير الدارسين بما يفعله طبيب الأنف والأذن والحنجرة عندما يضغط على مؤخرة اللسان، ويطلب من المريض أن يقول "آه"، ولو استطاع الدارس أن يفعل ذلك دون الاستعانة بملعقة الطبيب فسينطق صوتاً قريباً جداً من صوت العين، وعند تدريب الدارس على نطق الحاء يطلب منه أن يهمس بكلمات بها صوت الهاء مثل : "هو هنا" وكلما كان همسه واضحاً اقترب صوت الهاء من الحاء العربية، كما يدرب الدارس على نطق الغين العربية بتقليد الصوت الناتج عند الغرغرة وكذلك نطق الخاء بتقليد الشخير[1].

وقد يصحب بعض المتعلمين معهم مرآة يرون من خلالها كيف ينطقون الأصوات مقارنة بالطريقة التي ينطق المعلم بها.

ثانياً : تعليم الاستماع

لقد أصبح تعلم وتعليم لغة ما، ينطلق الآن من كونها وسيلة الاتصال، فلا يكفي لمتعلمها أن يتكلم بها بل لابد أيضاً أن يفهمها كما يتحدثها أبناؤها، فعملية الاتصال ليست متكلماً فقط بل هي تتضمن متكلماً ومستمعاً في ذات الوقت، وقد يتبادل الاثنان الأدوار. ولعل الصعوبة البالغة التي يواجهها الأجنبي في بلد ما لا تتمثل - ابتداء - في عدم تمكنه من الفهم، فهو قد يفهم عن طريق الإشارة أو فك

---

(1) صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، بيروت، مكتبة لبنان، 1981، ص 149.

الرموز المكتوبة أو بالاستعانة بترجمات المعنى عن طريق لغة أو استخدام المعجم، ولكن هذه الصعوبة تتمثل في عدم قدرته على فهم ما يقال له وما يقال من حوله مما يسبب له نوعاً من التوتر والإحباط.

وينبغي أن يكون واضحاً في أذهاننا أن الفهم في الاستماع لا يعني أن يسمع الإنسان كل ما يقال من كلمات وعبارات ويفهمها تماماً، إذ قد يسمع كلمات وعبارات كثيرة ولا يفهمها، وهنا يرتبك ويفقد القدرة على متابعة الحديث، مع أن هذا أمر طبيعي في الاستماع يمكن التغلب عليه بتمكين المتعلم من مهارات التركيز على المعنى العام في الحديث لا التفاصيل خاصة في المراحل الأولى. إن الفهم الكامل للحديث في كل الأوقات والمواقف أمر غير ممكن حتى في اللغة الأم، إذ إن الإنسان كثيراً ما يتجاوز المواقف الغامضة في لغته الأم، وعلى هذا فلا ينبغي أن يحس بأي توتر عندما يتجاوز ويعبر مثل هذه المواقف في اللغة الأجنبية خاصة في بداية تعلمها.

ويعتبر الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللغة التي ينبغي أن يتدرب المتعلمون عليها منذ بدء تعلمهم اللغة العربية لأهميتها في السيطرة على اللغة سيطرة وظيفية. ولكن ما الاستماع؟ إن المقصود بالاستماع هنا ليس السماع Hearing بل المقصود هو الإنصات Audition ، وإن هذا المصدر الأخير يعتبر أكثر دقة في وصف المهارة التي نعلمها أو نكونها لدى الدارس، وإذا كانت القراءة عملية تقوم بشكل كبير على النظر إلى الرمز المكتوب أو التعرف عليه ثم تفسيره، نجد أن الاستماع عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها، ولقد قارن دافيد راسل بين الاستماع والقراءة حين قال إن الرؤية يقابلها السماع، والملاحظة يقابلها الاستماع، وأخيراً القراءة ويقابلها الإنصات، ويمكن أن نوضح ذلك بأن الإنسان قد يسمع بشكل عابر صفارة القطار أو ضوضاء الشارع، ولكنه يستمع بإيجابية ونشاط إلى الأغاني والأخبار، ولكنه في وقت ثالث حين يكون أمام المعلم في الفصل فإنه ينتبه إلى صوته ويتابع حديثه وتوجيهاته، إنه في هذه الحالة ينصت لأنه يريد أن يفهم ويستوعب ويفسر وينقد، ومن هنا تستخدم كلمة استماع للدلالة على الإنصات والفهم والاستيعاب والتفسير والنقد. إن الهدف الرئيس من

الاستماع هو أن تكون قادراً على فهم المتحدث باللغة Speaker Native في مواقف غير تعليمية، ولكن ليس معنى هذا أن تكون درجة الفهم هنا مساوية لدرجة فهم المتعلم للغة الأم، ومن هنا فإن تعليم الاستماع الذي يعتمد على التفوه بالحديث في بطء والتركيز على مخارج الحروف، وإبراز التنغيم، ونبر الكلمات، والابتعاد عن الإدغام، والتحويل أمر خاطئ لأنه يقدم للمتعلم خبرات خاطئة وغير طبيعية في اللغة المتعلمة ذلك لأنه لن يواجه مثل هذا الموقف كثيراً في الاستخدام الطبيعي للغة، ومن ثم لن يستطيع مشاركة أصحاب اللغة حياتهم وفكرهم نتيجة لعدم فهمه للغة المتحدثة المستخدمة في جوانب الحياة المختلفة.

إن ضرورة السرعة في فهم الرموز المسموعة في نمطها الطبيعي يميز هذه المهارة عن المهارات الثلاث الأخرى، ففي أكثر المواقف اللغوية شيوعاً لا يجد المستمع فرصة لأن يختلف عن متابعة الحديث الذي يصل إلى أذنيه، فمثلاً عند الاستماع إلى الروايات والمحاضرات والأفلام وبرامج التلفزيون والراديو نجد أن السامع ليس لديه سوى فرصة واحدة ليسمع ما يقال، ولا يملك وسيلة لأن يتحكم في سرعة ما يقال، وحتى في أحاديث الناس بعضهم لبعض تشوش عملية الاتصال وتفسد عندما يطلب الأجنبي من المتحدث أن يعيد ما قاله مرة ثانية، معنى كل هذا أن الاستماع لا يتم إلا من خلال الاستخدام الطبيعي للغة ولذا فإن التنمية الفعالة لهذه المهارة تتطلب تعريض المتعلم لعدد كبير، متنوع وواسع من مواقف الحديث للناطقين باللغة متناولين فيها موضوعات مألوفة، ومستخدمين الإيقاع العادي للحديث في اللغة المتحدثة.

ومع الاعتراف بأهمية الاستماع كمهارة لتعلم اللغة إلا أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في حجرات الدراسة، فهي عادة ما تعالج بشكل عابر من خلال تعلم الحديث، فالطالب يستمع إلى الحديث، ويعيد الحديث خلف المعلم، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التدريبات والإجابة عن أسئلة المعلم، ونادراً ما يحدث أن يستمع إلى اللغة في مواقف الحديث المتصلة الطبيعية والتي يمكن فيها أن تترابط خبراته التعليمية السابقة في الاستماع وبحيث تقدم له فرصة فهم مواقف جديدة مختلفة عن تلك التي تعلمها من خلالها الاستماع.

أ) أهداف تعليم الاستماع :

يهدف تعليم الاستماع إلى تحقيق ما يلي :

1. التعرف على الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي، وبنطق صحيح.

2. التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

3. التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.

4. التعرف على كل من التضعيف أو التشديد والتنوين وتمييزها صوتياً.

5. إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.

6. الاستماع إلى اللغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

7. سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.

8. إدراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).

9. فهم استخدام الصيغ المستعملة في اللغة العربية لترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.

10. فهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث، والأعداد والأزمنة والأفعال. وغيرها من الجوانب المستخدمة في اللغة من أجل توضيح المعنى.

11. فهم المعاني المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية.

12. إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة المتعلم الوطنية.

13. فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع وإيقاع وتنغيم عادي.

14. إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له.

15. الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية في المواقف اليومية الحياتية، ويمكن ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية مثل :

- أن يفهم الدارس سؤالاً يوجه إليه ويستجيب له.
- أن يستجيب لأمر يصدر إليه بعمل شيء ما.
- أن ترتاح أساريره لسماع خبر سار بالنسبة له.
- أن يغضب لسماع جملة تثيره وتستدعي غضبه.
- أن يستجيب بكتابة الرمز عند سماع الصوت.
- أن يشير إلى مدلول الكلمات في محيطه.
- أن يشير إلى مدلول التذكير والتأنيث، والتثنية والجمع....إلخ.

ب) مكونات الاستماع الواعي :

يمكن تقسيم مهارة الاستماع إلى خمسة مكونات أو عناصر، هذه العناصر وإن كانت متتابعة متتالية إلا أنها مترابطة متداخلة، بينها علاقات قوية من التأثير والتأثر. هذه العناصر هي :

1. تمييز كل الأصوات وأنماط التنغيم، والتعرف على نوع كل صوت في اللغة العربية في مقابل الأصوات في اللغة الأم.
2. إدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتحدث.
3. الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع.
4. فهم الرسالة والتفاعل معها.
5. مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة.

وتتضح معاني هذه العناصر والمكونات بتناولها مفصلة فيما يلي :

1. التمييز الصوتي :

يميل المتعلم عندما يسمع أصواتاً مشابهة لأصوات لغته القومية لأن يعطي هذه الأصوات تفسيرات مستمدة من لغته الأم، بمعنى أن السامع يستقبل أصواتاً جديدة في ضوء أقرب الأصوات لها في لغته الأم، فالدارس الذي يطلب منه سماع جملة أو جملتين باللغة العربية ربما يواجه في الأيام الأولى لتعلمه بالعديد من الأصوات التي لم يسمعها من قبل، وفي مثل هذا الموقف نجده لا يكاد يتبين الفروق الصوتية التي يطلب منه إدراكها لكي يتعلم العربية، إنه يترجم الأصوات غير المألوفة إلى أصوات مألوفة لكي يستطيع إدراك ما يسمع، كما أنه يميل إلى تفسير أصوات اللغة العربية في ضوء أصوات لغته الأم خاصة إذا طلب منه أن يقلد النطق، ولقد دلت بعض الدراسات على أن دارس اللغة الأجنبية يتعلم بسرعة إذا لم يطلب منه مباشرة في أثناء المرحلة الأولى للتعلم أن يستخدم اللغة. ويؤدي بنا ذلك إلى ضرورة بناء مهارات استقبال اللغة العربية قبل مهارات استخدامها.

ولعل أول واجب يقع على المعلم في عملية بناء القدرة على الاستماع للغة العربية عند الدارس هو أن يعلمه أن يستقبل، وأن يميز تلك الأصوات غير الموجودة في لغته الأم من تلك الأصوات المألوفة الغريبة لأصوات لغته الأم. إن من أهم الخطوات الأساس في تعلم لغة أجنبية هو ألفة النظام الصوتي لها، أي الوصول إلى درجة من الدقة والقدرة على التفريق والتمييز بين الأصوات والملامح الصوتية ومنحنيات التنغيم، والنبر في اللغة الجديدة، ذلك أن هذا التمييز سيفيد في تمييز المعنى والفهم في المراحل المتقدمة، هذه القدرة على التمييز ينبغي أن تنمى وتعلم قبل أن يطلب من الدارس تقليد أي سطر أو جملة تتضمن هذه الأصوات، وهناك طريق واحد لتدريس هذه الفروق بين الأصوات في اللغتين هو مقابلة أصوات كل من اللغتين في تدريبات صوتية متقابلة، فعندما نعلم اللغة العربية للناطق بالإنجليزية مثلاً علينا أن ندرك صعوبات النطق التي ستواجهه، وذلك بالرجوع إلى التشابه والاختلاف بين النظام الصوتي في اللغتين، وينبغي الإشارة إلى أن الصعوبات التي تواجه الناطق بالإنجليزية في تعلمه للعربية ترجع إلى تغير Arabic Allphonic والتي تصل بين حدود الأجزاء الصوتية، ولعلنا نستطيع أن نقسم الأصوات في اللغتين إلى المجموعات الآتية :

1. أصوات قريبة الشبه في اللغتين وهي :

ث	ذ	ب	ك	ج	ف	م	و	ي	ش
Th	TH	B	k	J	F	M	W	Y	SH

2. أصوات أقل شبهاً وهي :

هـ	ل	ت	د	س	ز	ن
H	L	T	D	S	Z	N

3. أصوات مختلفة وهي :

ظ	ط	و	ق	خ	غ	ح	س	ر
Z	T	O	Q	X	GH	H	C	R

4. أصوات مختلفة في الحرف لها مقابل في الصوت

ض	ص	ذ	ث
Suddenly	(Su-SO)	Th	TH

فمجموعة الأصوات الأولى لا تمثل أية صعوبة للدارس الإنجليزي، وذلك لأنها تتشابه في اللغتين، ومجموعة الأصوات الثانية (أ) تتكون من أصوات أسنانية ذات مقام عال ولكنها ذات شهيق أقل قوة من مثيلاتها في اللغة الإنجليزية، وهي بصفة عامة تمثل صعوبة فقط عندما يعرفها الدارس في بيئة غير عادية فمثلاً (ن) ذات النمط السني العربي يمكن أن ينطقها الإنجليزي بشكل مقبول جداً، ولكنه من الصعب أن تدرك عندما تأتي بعد التاء كما في كلمة (قطن) (Cotton) (Qutn).

أما مجموعة الأصوات الثانية (ب) فكل صوت يتطلب انتباهاً خاصاً، ذلك أنه مع أن نطق حرف (هـ h) سهل إلا أنه غالباً ما يتداخل مع صوت (H ح). والتمييز

بين الأصوات الحنجرية والأصوات البلعومية في كل المواضع يمكن تحقيقه من خلال التدريب المستمر في مثل المتقابلات التالية :

هرم حرم

بله بلح

ساهر ساحر

هان حان

وهكذا بإدراك الحقائق الصوتية في اللغتين يمكن تدريب الدارس في الاستماع على التمييز الصوتي.

ونعود فنقول : إنه بعدما يتعلم الدارس معظم أصوات اللغة ربما تظهر أهمية التمييز بين الأصوات في اللغة نفسها، ولذلك ينبغي على الدارس أن يكون قادراً على تمييز الفروق بين الوحدات الصوتية والمتشابهة في اللغة العربية، وقبل أن يطلب منه تحقيق هذه الفروق وإدراكها كما تأتي في السياق يجب تدريبه عن طريق تدريبات تقدم فيها الأصوات منفصلة تمكنه أن يدرك بالسمع هذه الاختلافات والفروق الطفيفة بين الأصوات، وبعد أن يتعلم الدارس التمييز بين الأصوات منفصلة، توضح هذه الأصوات في كلمات لمعرفة إلى أي مدى يستطيع الدارس أن يحدد الاختلافات الصوتية في سياق الكلمة، فالصوت والكلمات ينبغي أن يتجمعا في جملة وفي سياق له معنى لإتاحة الفرصة لتمييز سمعي عملي، ولإظهار أهمية التمييز الصوتي في فهم المعنى.

وينبغي الالتفات أيضاً إلى أن الصوت قد يتغير في النطق بتغير وضعه في الاستخدام، كما أن وصل الكلمات بعضها ببعض في الحديث السريع قد يؤدي إلى إسقاط بعض الأصوات أو تخفيفها أو ربما تغير نطقها، وأن الانفعال السائد في الرسالة قد يغير من الصوت، وهكذا، نقول ينبغي الالتفات إلى ذلك وتدريب الدارس على الصوت منفصلاً ثم في كلمات، ثم في جمل، ثم في مواقف محادثة سريعة ومواقف اتصال شفهية انفعالية.

2. إدراك المعنى الإجمالي :

إن كفاءة الاستماع تتطلب من المستمع القدرة على توجيه انتباهه أولاً للمعنى العام، ولذلك فبعد امتلاك الدارس للقدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة بين اللغة الأم واللغة العربية، وأيضاً بين الأصوات المتشابهة في اللغة العربية ذاتها، والتمييز بين أنماط التنغيم وأنواع النطق الدلالي يصبح الدارس مهيئاً للاستماع إلى جملة من أجل الحصول على المعنى مع افتراض أن هذا الدارس قد عرف شيئاً عن اللغة، ولعل المشكلة الأولى التي تقابلنا في هذا العنصر من عناصر الاستماع هي جعل الدارس يستمع ويركز على ما يقال من أجل أن ينطبع التيار الصوتي في وعيه معنى، فهو يجب أن يسمع ما يقال مستعداً للاستجابة له من حيث الدلالة، وفي هذا يحتاج الدارس لأن يشعر بأنه من الممكن بالنسبة له أن يفهم ما يقال، وهذا يعني ارتباط إعداده في الجانب الصوتي بالجانب الدلالي والجانب النحوي والصرفي، ومما يساعد على نمو الدارس في هذا الجانب من عملية الاستماع وعيه الكامل بالغرض الذي من أجله يمارس هذا النشاط اللغوي ومدى استفادته منه في تعلم اللغة العربية بشكل خاص وفي استخدامها بشكل عام، إلى جانب أنه ينبغي إثارة شغفه بسماع ما يقال له وبفهم محتواه.

وحيث إن الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة للدارس الأجنبي يتطلب مستوى عالياً من التركيز وبذل طاقة كبيرة ومستمرة فإنه ينبغي ألا تطول فترات الاستماع والتدريب عليه في الحصة الواحدة، إذ ينبغي تنويع النشاط اللغوي خروجاً عن الاستماع ثم عودة له... وهكذا.

3 . الاحتفاظ بالرسالة :

عندما يصبح الدارس قادراً على التمييز بين مختلف الإشارات والمفاتيح اللغوية واستقبال الرسالة، فإنه بذلك يصبح مستعداً للبدء في تطوير قدراته على الاحتفاظ بالجمل في ذاكرته، وهذا الدارس قد يواجه صعوبات بالغة في تعلم اللغة العربية إذا لم يكن قادراً على تذكر ما قد سمعه، ولعل معظم الأنشطة اللغوية في الفصل مثل : التكرار وطرح الأسئلة والأجوبة تقوم على أساس من حفظ الرسالة

وتذكرها، ولعل - أيضاً - ما يقدم للأطفال في مدارسنا من جمل يطالبون بتكرار قراءتها وكتابتها تهدف إلى تحسين قدرتهم على الإنصات والتذكر في لغتهم القومية.

ومن أجل تحسين هذه القدرة ينبغي على المعلم أن يتيح فرصاً لدارس اللغة العربية، وأن يحرص على أن تكون هي لغة الدارس في كل النشاط، بشرط ألا تكون مواقف اللغة التدريبية صعبة المحتوى سريعة الإيقاع، ذلك أن مثل هذه اللغة الصعبة السريعة الإيقاع لا تعدو أن تكون مجموعة من الأصوات التي ليس لها معنى بالنسبة للدارس المبتدئ وبالتالي لا تقدم أي نوع من التدريب المفيد.

إن التتابع المناسب للأنشطة، ومستويات الصعوبة التي تتحدى الدارس ولا تحبطه أمر مرغوب في تنمية الاستماع والتذكر، وفي المراحل المبكرة من تعلم اللغة العربية ينبغي أن تكون الجمل قصيرة، فالدارس لا يستطيع أن يواصل نجاحه في التعلم إذا تضمنت الجمل التي يستمع إليها مقاطع كثيرة ومعلومات غزيرة، وبجانب قصر الجملة ينبغي الالتفات إلى أن يكون مدى السرعة بحيث يسمح للدارس بأن يفهم ما يقال، ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن السرعة العادية للناطق باللغة العربية ليست أفضل أساليب العرض، فليس معنى هذا أن يكون هدفنا هو فهم الناطق بالعربية أن تقدم مواقف التحدث بسرعة الناطق بالعربية خاصة في بداية المقرر، حقيقة ينبغي أن يكون الحديث عادياً من حيث مخارج الحروف ونطق الكلمات ومن حيث التنغيم والنبر والإدغام والترخيم ولكن بشرط ألا تعوق السرعة فهم الدارس له، إن وضع الحديث في معدل سرعة مناسب يمكن تحقيقه عن طريق التحدث في عبارات يفصل بين كل منها وقفة قصيرة، وأن يكون مستواها اللغوي في حدود الخبرات اللغوية السابقة للدارس، ومع تقدم مستوى الدارس اللغوي يمكن إطالة الجملة، وتعميق مستواها اللغوي، والإسراع في نطقها.

إن من أكثر المداخل فعالية في تنمية القدرة على الإنصات والتذكر المدخل السمعي الشفوي، فبهذا المدخل يمكن أن ندرب الدارس على التذكر التمثيلي للمحادثات وإجراء الحوار واستخدام الديالوج، ولكن يستحسن استخدام أنشطة أخرى مثل القراءة الجهرية والأسئلة والأجوبة والاستماع للغة العربية في سياقات كثيرة، ومع تقدم الدارس في المقرر تشد أوتار أذنه، وتصبح مستعدة لاستقبال النظام الصوتي للعربية ومن ثم لاتساع مدى الإنصات والتذكر.

4 . فهم الرسالة والتفاعل معها :

مع القدرة على تمييز أصوات اللغة، واستقبال سلسلة من الكلمات، والقدرة على تذكرها، ومع وصول الدارس إلى مستوى يمكنه من فهم الرسائل التي تلقى عليه، فإنه بذلك يكون قد حصل على الأساس الدلالي والنحوي لفهم ما يتلقى، وبمجرد أن تدرك الرسالة وتفهم، وتصبح ميداناً للتفاعل الفكري، تتدخل عوامل أخرى غير الإنصات والحفظ، إن انتباه الدارس الواعي لهذه العوامل تحد بشكل كبير من قدرته المبكرة على الاستماع الواعي لتعلم اللغة، من أهم هذه العوامل محاولة الدارس فهم كل عنصر من عناصر الكلام على حدة من أجل الوصول إلى الفهم الكلي، هذه المحاولة عادة ما تجعل الدارس خائفاً من الفشل؛ لأنها محاولة فاشلة بالفعل، وعلى المعلم أن يوضح له أن فهم كل عنصر بمفرده ليس ضرورياً ولا مرغوباً بل غير ممكن أيضاً، ولقد وجد علماء النفس أن المعلومة تدرك بشكل كلي، وأن المحاولة يجب أن تبذل لفهم كليات المعلومات أكثر من التركيز على جزئيتها، ولقد افترض مولر بعض العمليات العقلية المنفصلة في فهم الرسالة هي :

1. العملية الأولى أطلق عليها الإحساس أو الشعور ومن خلالها يحصل المستمع على الفكرة العامة أو يحس إحساساً عاماً بمحتوى ما سمع.

2. العملية الثانية سماها التجزئة وفيها يبدأ السامع في تجزئة المحتوى إلى وحدات لغوية بسيطة مكونة من فعل وفاعل ومفعول أو مبتدأ وخبر وتكملة.

وبتقسيم المحتوى إلى ما سماه مولر الجمل الهيكلية يستطيع المستمع أن يلتقط الرسالة ويفسرها بتفصيل أكثر، ولذا يرى ضرورة تدريب الدارس في هذه المرحلة على العمليات الحقيقية لفهم ما يسمع، دون التركيز على الثروة اللفظية والقواعد النحوية ودون توقع فهم كامل للتفاصيل الدقيقة للحديث.

5. مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة :

هذا العنصر من عناصر الاستماع والفهم يعني فهم المحتوى ومناقشته باللغة العربية، أي استقبال الرسالة مباشرة باللغة العربية والتفكير في محتواها

ومناقشته باللغة العربية دون أي تدخل من لغته القومية، وهنا ينبغي إتاحة الفرصة للدارس لتطبيقات وممارسات كثيرة تمكنه من التركيز على محتوى المحادثات والقراءات دون التركيز على الصيغ اللغوية وطريقة التعبير، هذه التطبيقات والممارسات تتمثل في الاستماع إلى اللغة العربية في سياقات واسعة، فإذا كنا نستخدم الكلمات المفردة في التمييز الصوتي، والعبارات والجمل في الاستماع والتذكر فيجب هنا أن نستخدم المحادثات القصيرة والقراءات الشفوية التي تحتاج إلى متابعة وفهم.

إن القدرة على فهم مواد مألوفة للدارس دون الالتفات إلى الصيغ المستخدمة هو في الحقيقة إنجاز سيكلوجي كامل، وهذه هي الصعوبة في الوصول إليه، ومن هنا ينبغي أن يستحوذ على اهتمام المعلم والدارس. ومع هذا ينبغي أن يمتد الفهم في هذه المرحلة إلى فهم المتحدثين باللغة في مواقف يومية طبيعية متميزة عن تلك المواقف المقصودة في تعليمه داخل الفصل، إن تعلم اللغة وفهمها بشكل فعال وحقيقي يعني استخدامها شفوياً والاستجابة لها في المواقف اليومية العادية.

ج) تدريس الاستماع :

لكي ينجح المعلم في تدريس الاستماع عليه أن يتعرف أولاً على العادات اللازمة للمستمع الجيد، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

1. عند بداية الاستماع :

أ) أن يعرف لماذا يستمع.

ب) أن يجلس في المكان الذي يجنبه المشوشات.

جـ) أن يتطلع إلى المتكلم.

د) أن يركز انتباهه ويكيف نفسه لسرعة المتكلم.

هـ) أن تكون لديه الرغبة في مشاركة المتكلم المسؤولية.

2. في أثناء عملية الاستماع على المستمع أن يحاول :

أ) تحديد أغراض المتكلم.

ب) تذكر النقاط المهمة.

ج) متابعة الأمثلة والأدلة بعناية.

د) فهم ما يقال فهماً جيداً قبل الحكم عليه.

3. وعند تقويم الحديث عليه أن :

أ) يربط بين النقاط التي يثيرها المتحدث وبين خبراته الشخصية.

ب) يحدد أسباب موافقته أو معارضته.

ومن أهم ما تؤكد عليه عملية تعلم الاستماع تزويد المستمع بالقدرة على تحليل العرض الكلامي وكشف الأسباب التي أدت إلى النتائج المختلفة التي يتم الوصول إليها خاصة عند المشاركة في الاجتماعات والمناقشات.

4. يحتاج الاستماع الغرضي من المعلم أيضاً معرفة بعض الأمور منها :

أ) أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الفهم.

ب) أن فهم غرض المتعلم يعتبر أمراً رئيساً.

ج) أن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تجميع الفكرة الرئيسة وإعادة تكوينها.

5. ولكي ينجح المعلم في تكوين عادات الاستماع الجيد عند الدارسين عليه أن يعرف أولاً مستواهم في هذه المهارة، ويمكنه ذلك من الإجابة عن الأسئلة التالية :

أ) هل يميز الدارس الاختلافات البسيطة بين الكلمات؟

ب) هل يستطيع أن يتعرف على الكلمات المسموعة؟

ج) هل يستطيع تمييز المتشابهات والاختلافات والأصوات الأولى والمتوسطة والأخيرة للكلمات؟

د) هل يستمع بانتباه إلى الأحاديث الشائقة والقصص القصيرة؟

هـ) هل يستمع إلى قصة أو مقالة لغرض خاص؟

و) هل يتبع التوجيهات الشفوية؟

ولعل أهمية معرفة المعلم مستوى الدارسين في مهارة الاستماع ترجع إلى وجود درجات مختلفة في القدرة على الاستماع، وهذه القدرة تنمو بالتتابع، وربما كان المستوى الأول في نمو الاستماع ـ كما سبق أن ذكرنا ـ هو الدقة السمعية أو الحدة السمعية في التمييز الصوتي، ذلك أنه إذا لم تكن الأذن قادرة على الاستجابة لموجات الصوت وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي فكل مهارات الاستماع الأخرى تصبح معطلة، فالسمع القوي هو الخطوة الأولى في الإنصات، أما الخطوة الثانية فهي التفسير والتمثيل الأذني الذي عن طريقه يفهم المستمع ما قيل، أما الخطوة الثالثة فهي التمييز والحفظ.

د) بعض مهارات الاستماع الجيد :

إن معرفة المعلمين مستوى الدارسين يساعدهم على تنمية بعض مهارات الاستماع لديهم، ففي مرحلة تعليم الاستماع ينبغي أن نركز مع الدارس على أن :

1. يعرف غرض المتكلم.
2. يتعاطف مع المتكلم.
3. يتوقع ما يقال.
4. يستمع للأفكار الرئيسة.
5. يستمع للتفاصيل.
6. يتبع التعليمات الشفهية.
7. يتذكر تتابع التفاصيل.

8 . يستخلص الاستنتاجات.

9 . يلخص في عقله ما يقال.

10. يستمع ما بين السطور.

11. يميز الحقيقة من الخيال.

12. يميز المادة الأساس ذات الصلة الوثيقة بالموضوع من المادة غير الأساس.

13 . يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.

14. يستمع في ضوء خبراته السابقة.

15. يحلل ويفند ما يقال.

16 . يستمع بتذوق واستمتاع.

والدارسون الأجانب للغة العربية عادة ما يحتاجون إلى التدريب المنظم على هذه المهارات، فمنهم من لا يستطيع ملاحظة الأصوات بدقة، ومنهم من لا يستطيع متابعة الأفكار، ومنهم من لا يستطيع استحضار معنى ما يسمع لعدم ارتباط المعنى بخبراته، ومنهم من لا يدرك العلاقات التي تربط بين الأفكار، ومنهم من لا يكتشف الجانب الوظيفي والتطبيقي لما يقال..إلخ. وكلما نمت هذه المهارات نمت لدى المتعلم مهارات الحديث ونمى لديه الاستعداد للقراءة.

هـ) توجيهات رئيسة في تدريس الاستماع :

أ) في دروس الاستماع على المعلم أن يوجه الدارسين إلى الاستماع للموقف مرتين أو ثلاثاً من أجل التقاط المعنى العام قبل التفكير في الكلمات كلمة كلمة أو العبارات عبارة عبارة، أي أن على المعلم في هذا أن يوجه انتباه الدارسين إلى الوحدات الكبرى من جمل وفقرات إذا ما أرادوا معايشة الحديث والاستمتاع به، ذلك أن تفحص كل كلمة يبعدهم عن الصورة الكلية، ولا يمكنهم من متابعة الحديث، ويفقدهم ترابط المعلومات، ويؤدي في النهاية إلى موقف من الحيرة والغموض.

ب) على المعلم أيضاً أن يشجع الدارسين على بذل الجهد من أجل استبعاد لغتهم القومية من التدخل في الموقف الاستماعي، حقيقة أن التفكير في البداية باللغة العربية أمر صعب، ومع هذا فمقاومة تدخل اللغة القومية أمر مرغوب، إن الدارسين الذين يواصلون جهدهم في الاستماع باللغة العربية يجدون بعد فترة أن الحواجز بينهم وبين اللغة ليست بالصعوبة التي يتخيلونها، ومن ثم يشعرون بالسرور لأنهم تغلبوا على هذه الصعوبات وأنجزوا إنجازاً كبيراً يعزز مراحل تعلمهم للغة بعد ذلك، إن الاستماع للغة العربية عن طريق اللغة ذاتها له ميزتان :

* أنه يمكن الدارس من البدء في التقاط المعنى العام.

* أنه ينمي لديه القدرة على مناقشة ما يستمع إليه باللغة العربية.

و) بعض العوامل المؤثرة على تنمية الاستماع :

أ) يجب أن يحدد المعلم لكل درس من دروس الاستماع أهدافاً واضحة تمكنه وتمكن الدارسين من إدراك العلاقة بين المضمون المقدم والغاية التي من أجلها يقدم.

ب) يجب أن يتدرج درس الاستماع من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيداً على أن يتوافق هذا التدرج مع مراحل نمو عملية الاستماع وتدرج المهارات اللازمة لها.

جـ) يجب أن تكون مواقف الاستماع حيوية وشائقة ولها مضمون يمكن أن يترك أثره في ذاكرة المستمع من حيث إعمال التفكير ثم الاستيعاب والتذكر والاستدعاء.

د) يجب العناية بتوجيه الدارسين نحو معرفة ما يجب أن يستمعوا إليه، والوقت والمكان المناسبين للاستماع وأيضاً كيفية الاستماع.

هـ) يمكن أن يستمع الدارسون إلى مجموعة أحاديث ثم يطالبون باسترجاعها على شرائط مسجلة بأصواتهم، ثم يعودون فيستمعون إليها بأصواتهم، فسماع الدارس لحديثه بعد أن تدرب على استماعه يقدم له ما يسمى بالتغذية الراجعة خاصة لو عاد فسمع التسجيل الأصلي الذي تدرب عليه.

و) ينبغي استخدام أنماط لغوية مألوفة، وإذا ما كانت هناك أنماط غير مألوفة فينبغي دراستها من قبل حتى يألفها الدارس، ولا ينصرف عن الاستماع إليها إلى الانغماس في فك رموزها والتوقف عند كلماتها وتراكيبها، ويمكن بعد كل فترة استماع توجيه سؤال قصير يمكن من خلاله معرفة مدى فهم الدارسين.

ز) ينبغي أن تقدم التدريبات والاختبارات على أساس مواقف لغوية طبيعية لأن تدريب الدارس على أساس من مواقف لغوية مصطنعة ليست شائعة بين المتحدثين من أبناء اللغة أمر يعتبر مضيعة للوقت والجهد ومضلة للدارس عندما يواجه مواقف طبيعية للحديث.

حـ) هناك عوامل عديدة تؤثر في الاستماع، فالسمع مهم للاستماع كأهمية الرؤية للقراءة، فإذا كان سمع الدارس ضعيفاً وجب تزويده بما يعوضه عن هذا الضعف وإجلاسه في أفضل مكان يتيح له القدرة على الاستماع، وثمة عوامل مادية في حجرة تعوق الاستماع كالضوضاء التي تنبعث من الطريق.. إلخ وعلى المعلم أن يبذل قصارى جهده لتوفير الجو الذي ييسر الاستماع الجيد في حجرة الدراسة.

ك) وفيما يلي أيضاً عدة مقترحات تساعد على تنمية الاستماع لدى الدارسين :

1. وضع الدارسين في أماكن ملائمة والعمل على التقليل من الضوضاء وعوامل التشتت.

2. لجعل الدارسين أكثر تهيؤاً واستعداداً للاستماع علينا أن نقوم بربط مادة الاستماع بخبراتهم السابقة وباهتماماتهم مع توضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة.

3. مساعدة الدارسين على إدراك الهدف من الاستماع والرغبة فيه سواء أكان الهدف هو تمييز الأصوات أو متابعة الأفكار أو تحديد الأخطاء فيما يلقى عليهم.

4. جعل المادة المسموعة ملائمة لمستوى الدارسين وقدرتهم على الانتباه.

5. توجيه الدارسين ومساعدتهم على إعادة إلقاء ما سمعوه وتلخيصه وشرحه وتقويمه.

6 . توجيه الدارسين نحو تنمية قدراتهم على تقوية نموهم في مهارة الاستماع ويتم ذلك لو استطاع كل دارس أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

أ) هل لدي القدرة على التهيؤ للاستماع؟

ب) هل أعطي المتكلم اهتمامي وانتباهي؟

جـ) هل أفكر في المتكلم؟

د) هل أستطيع التقاط الفكرة الرئيسة؟

هـ) هل أستطيع استعادة الأفكار بانتظام؟

و) هل أستطيع اتباع الإرشادات التي تلقى على سمعي؟

ز) هل أستطيع إعادة حكاية ما سمعت؟

ح) هل أستمع دون تدخل من لغتي الأم؟

7. ومن الأمور المهمة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار من حيث تأثيرها على تنمية الاستماع اتجاه المعلم نفسه نحو هذه المهارة، فينبغي أن يكون المعلم مستمعاً جيداً تماماً، والمعلم الحكيم هو الذى يستمع ليشجع الدارسين على التعبير والاستماع وفيما يلي بعض المقترحات التي تفيد المعلم في ذلك :

1. خصص وقتاً تستمع فيه لمحاولات الدارسين لاستعادة ما سبق أن استمعوا إليه.

2. أعط انتباهك لكل محاولة، وحاول أن تظهر أنك تريد أن تفهم.

3. حاول أن تستخدم الاستجابات اللفظية مثل حسناً، نعم، استمر، واضح.

4. عليك أن تظل صامتاً، تهز رأسك لتدلل على متابعتك للحديث وفهمك.

5. لا تلح من أجل الحصول على استعادة كاملة لما سمع الدارس.

6. استجب لأفكار الدارسين وأدخلها في الأنشطة فما أجمل أن يرى الإنسان فكرته وقد قبلت من الجماعة.

ز) تدريبات الاستماع :

تعتبر التدريبات جزءاً مهماً في تدريس الاستماع فهي تمثل مضموناً وطريقة لتنمية وتحسين مهارات الاستماع المختلفة، وفيما يلي نقدم للمعلم بعض التوجيهات فيما يختص بتدريبات التمييز الصوتي، وتدريبات الفهم والاختيار والحفظ.

أ) بعض التوجيهات في تدريبات التمييز الصوتي :

1. ينبغي الاستعانة بالشرائط والتسجيلات والأفلام وأفراد من الناطقين باللغة.

2. قبل الاستماع إلى الشرائط والمسجلات يمكن تخصيص وقت كاف لتحسين التعرف الأذني لعدد من الكلمات الجديدة التي تظهر في التسجيل.

3. إن التدريب على النطق المناسب للأصوات والتدريب على سماعها أمر مهم جداً فالدارس ينبغي أن يسمع الصوت بوضوح قبل أن يبدأ نطقه، فالصورة الصوتية تسمع عقلياً قبل أن تأخذ طريقها إلى الفهم، فإذا كانت هذه الصورة العقلية للصوت غير مضبوطة فسوف لا تكون عملية إخراج الصوت دقيقة، إن إتقان سماع الصوت بدقة يؤدي إلى أن يصبح الاستماع إلى اللغة المتعلمة عادة تلقائية.

4. يحتاج الدارس لتكوين عادة الاستماع التلقائي إلى تطبيقات على تمييز الأصوات وتمييز عناصر المعنى من خلال مخارج الألفاظ ودرجة الصوت والتنغيم.

5. الحوار التعليمي مناسب لهذه المرحلة، ولعل الحوار المكتوب في شكل أحاديث حقيقية يقدم تطبيقاً جيداً على التعرف الشفوي للكلمات الشائعة والأنماط الصوتية والتركيبية.

ب) بعض التوجيهات في تدريبات الفهم والاختيار والحفظ :

لما كان الغرض من مرحلة الفهم في الاستماع هو متابعة فقرات مترابطة تنمو فيها فكرة يحاول الدارس متابعتها لفهم جوهرها واستبعاد ما لا يضيف إليها شيئاً، فإن من أنسب ما يقدم منها من تدريبات ما يلي :

1. الاستماع إلى مواقف قصصية حوارية بسيطة تعتمد على الحوار الشائع وتقدم بسرعة صوتية للحديث العادي لأهل اللغة.

2 . الاستماع إلى أحاديث جماعية يشترك فيها أشخاص من المتحدثين باللغة العربية بينهم فروق صوتية يمكن إدراكها بسهولة على أن تكون موضوعات هذه الأحاديث من اهتمامات الدارسين.

3. يمكن استخدام أحاديث مقصودة وأحاديث عابرة وأحاديث تلفونية...إلخ بحيث يشعر الدارس أنه يعايش واقع اللغة خارج الفصل.

4. يمكن استخدام قوائم من الأسئلة يستمع إليها الدارس من أجل الإجابة عنها، وفي أثناء الاستماع يمكنه أن يضع الإجابات بسرعة ويمكنه أن ينتظر إلى النهاية ثم يسجل الإجابات.

5. يمكن إعادة الاستماع، وإعطاء الدارس فرصة ثانية للإجابة وبمقارنة الإجابتين يمكن أن يحدث عند الدارس تغذية راجعة.

6. ينبغي مع تقدم الدارس تشجيعه على الاستماع إلى أنواع مختلفة ومتعددة من المواد، فيدرب على الاستماع إلى روايات وأشعار ومحاضرات وموضوعات ثقافية ومهنية تتصل بالدارس.

7. يمكن الاستعانة في هذه المرحلة بنشرات الأخبار والروايات والأفلام الصوتية والندوات العامة والمناقشات.

ح) أساليب وأنشطة للاستماع :

هناك مواقف كثيرة يمكن من خلالها تعليم الاستماع وتنمية وتدريب الدارسين عليه، وسنورد هنا بعض الأنشطة المفيدة التي يمكن أن يقوم بها المعلم أو يأتي على منوالها بأنشطة أخرى :

1. يختار المعلم حدثاً شائقاً مناسباً من حيث مستواه اللغوي لمستوى الدارسين ومثيراً لاهتماماتهم وميولهم ثم يقرأه أو يقصه عليهم وهم ينصتون إليه، وبعد الانتهاء من الاستماع إليه يطرح عليهم بعض الأسئلة التي تتناول العناصر الأساس في الموقف أو الأفكار المهمة.

2. يستطيع المعلم أن يقص عليهم قصة مناسبة سهلة، ويطلب منهم واحداً بعد الآخر أن يسرد القصة دون التدقيق في سلامة اللغة المستخدمة.

3. يدرب المعلم دارساً متقدماً على سماع قصة قصيرة خارج الفصل ويدربه أيضاً على قصها ثم يطلب منه أن يلقيها على زملائه في الفصل، وبعد ذلك يدار نشاط تعليمي يتناول القصة المسموعة كمناقشة بعض أحداثها أو الإجابة عن بعض الأسئلة.

4 . يمكن للمعلم أن يعطي مجموعة من التوجيهات مرة واحدة في الفصل، ثم يطلب من بعض الدارسين إعادتها شفوياً، ومن البعض الآخر تنفيذها مثل :

خذ الكراسة من الدرج وضعها على الكرسي، وأعط الكتاب الأخضر للجالس على يمينك .... وهكذا.

5 . يمكن استخدام ما يسمى بلعب الدور Role playing فمثلاً يمكن إقامة مباراة بين دارسين أحدهما يمثل ضيفاً يريد التحدث إلى أحد أصدقائه من الدارسين في الفصل، والآخر يمثل معلم الفصل، ويقوم الضيف بوصف صديقه بحيث تنطبق هذه الأوصاف على أحد الدارسين، فإذا استطاع أحد الدارسين أن يخمن من هو الدارس المطلوب قبل أن يعرف المعلم أخذ دوره في المباراة، وهكذا مثل هذه المواقف تساعد على نمو مهارة الوصف الشفهي والاستماع.

6. يمكن أن يضع المعلم رسالة مهمة يود نقلها إلى الدارسين، فتنتقل من دارس إلى آخر حتى تصل إلى الدارس الأخير فيعيدها بصوت عال، وهذا التدريب يؤكد الحاجة إلى دقة الاستماع في الاتصال والتفسير.

7. يمكن للمعلم أن يقرأ على الدارسين موضوعاً قصيراً وسهلاً، ثم يعطيهم أسئلة يجيبون عنها شفوياً ولا يصحح الإجابات، ثم يعيد الموضوع ثانية ليراجع كل منهم إجابته الأولى ويصححها.

8. يتكلم المعلم جملة أو جملتين غير متفقتين في السياق أو غير منتظمتين بشكل منطقي ثم يسأل الدارسين عن رأيهم في المادة التي سمعوها.

9. يمكن للمعلم أن يكثر من الأسئلة الشفهية التي تتطلب الإجابة عنها أكثر من كلمة ومثل هذا النشاط يعلم الاستماع الفاهم الناقد.

10 . يمكن استخدام أحاديث تدور حول مواقف فكاهية ونوادر وحكايات ومحادثات وتمثيل وأغان وأناشيد وموسيقى فكلها أنشطة مهمة لتنمية القدرة على الاستماع، وهناك أنشطة كثيرة يمكن أن يفكر فيها المعلم ويطوعها لتدريبات الاستماع وينسج على منوالها بحيث تتنوع خبرات المتعلم المتصلة بهذه المهارة.

وفي نهاية حديثنا ينبغي الإشارة إلى أن من المشكلات التي يجب أن يتغلب عليها المعلم في تنمية الفهم في الاستماع هي قصر مدى الانتباه الذي يعانيه كثير من الدارسين، ولعل هذه المشكلة ناتجة عن عدم حاجتهم إلى التركيز في لغتهم الوطنية، ومن ثم لم يدربوا عليه حيث لا حاجة لذلك في اللغة الأم، فهم في لغتهم الأم قد وصلوا إلى مستوى يمكنهم من التنبؤ بفكرة المتحدث قبل أن يكملها ومن استبعاد الأشياء الزائدة والتكرار، ومن التركيز التلقائي على المضمون، ومن هنا على المعلم أن يؤكد للدارسين أهمية الانتباه والتركيز في الاستماع، وأن يسعى إلى الوصول بمستوى الانتباه في اللغة العربية إلى مستواه في اللغة الأم، ولكن في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة.

الفصل الخامس

تعليم الكلام

الفصل الخامس

تعليم الكلام

مقدمة :

تظهر أهمية تعليم الكلام في اللغة الأجنبية من أهمية الكلام ذاته في اللغة، فالكلام يعتبر جزءاً رئيساً في منهج تعليم اللغة الأجنبية، ويعتبره القائمون على هذا الميدان من أهم أهداف تعلم لغة أجنبية، ذلك أنه يمثل في الغالب الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة.

أولاً : ضرورات تعليم الكلام :

إننا كثيراً ما نجد أن نسبة عالية ممن يقبلون على تعلم اللغة العربية تهدف أولاً إلى التمكن من الكلام والتحدث بهذه اللغة، كما أننا حينما نقول (فلان يعرف اللغة الإنجليزية، مثلاً) يتبادر إلى الأذهان أنه يتحدثها، معنى ذلك أن هناك ضرورات لتعلم الكلام يمكن أن توجز بعضها فيما يلي :

1 . أن الأسرة عندما تعلم ابنها لغة أجنبية إنما تتوقع أن يتحدث بها.

2. أن الكبير عندما يقبل على تعلم لغة ما، يكون التحدث بها في مقدمة أهدافه.

3. أن النجاح في تعلم الكلام باللغة الأجنبية يدفع إلى تعلمها وإتقانها.

4. أننا لا نتصور إمكانية الاستمرار في تعلم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية دون التحدث بها.

5 .أننا الآن نعلّم أجيالاً أكثر ميلاً للاستماع للبرامج الإذاعية، ولمشاهدة برامج التلفزيون والأفلام، وأقل ميلاً للقراءة والتعامل مع الكلمة المكتوبة.

6 . أن الفرد عندما يقرأ ويكتب إنما يفكر بواسطة ما تعلمه شفوياً استماعاً وحديثاً، ففي القراءة مثلاً نحن نفحص ما وراء السطور بحثاً عن المقابل الشفوي حيث نضيف فكرياً ومعنوياً أشياء ليست ظاهرة في الكلمة المكتوبة (المنلوج).

وفي الكتابة نحن نكتب ما نقول شفوياً لأنفسنا، حيث عندما نكتب لغة أدبية فنحن عن طريق الحوار الداخلي نقوم بتخير الكلمات والتراكيب والجمل والصور التي تعبر أحسن تعبير أدبي عن المعنى الذي نريده.

7. أن عملية تعلم اللغة ذاتها والاستفادة من المعلم تعتمد على الحديث، فالمعلم في تدريسه وتصحيحه أخطاء الدارسين يستخدم الكلام، وهو حتى عندما يصحح كتابات الدارسين إنما يناقشهم في ذلك شفوياً.

8. أن هناك حقيقة أثبتتها الدراسات وخبرات الممارسة تقول : إن معظم الذين يتعلمون اللغة الأجنبية من خلال القراءة والكتابة فقط يفشلون عند أول ممارسة شفوية للغة.

وبالرغم من هذه الضرورة التي تدفع الأفراد لتعلم اللغة، ومن ثم تعلم الكلام، إلا أننا نجد أن هذه المهارة لا تلقى الاهتمام الكافي في عملية تعليم اللغة، حيث ينظر إليها باعتبارها جزءاً ثانوياً أو عرضياً من اللغة يمكن أن ينمو ويتحقق بطريقة تلقائية مع تقدم الدارس في تعلم اللغة، ولعل هذه النظرة خاطئة تماماً ويرجع إليها سبب الفشل في تعلم استخدام اللغة استخداماً فعالاً، ولعل هذا يدعونا إلى ضرورة الالتفات إلى إكساب هذه المهارة بطرق فعالة، وإعطائها الاهتمام الذي يعطى للقراءة والكتابة والقواعد إن لم يكن أكثر.

ثانياً : طبيعة عملية الكلام :

الكلام مهارة انتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث، أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بوساطته يترجم الدافع

والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة.

كما أن الكلام يعتبر عملية انفعالية اجتماعية، فهناك مصدر للأفكار، والاتجاه الذي تأخذه، والموقف الذي تقال فيه، والشخص الذي تقال له، معنى هذا أن الكلام هو عملية تبدأ صوتية وتنتهي باتمام عملية اتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي، ومن هنا فالغرض من الكلام نقل المعنى، والحقيقة أنه ليس هناك اتصال حقيقي دون معنى، ولا معنى حقيقي دون أن تتوافر في الرسالة ناحية عقلية وناحية انفعالية اجتماعية، وهما ناحيتان تعطيان للرسالة أهميتها ومعناها، ولعله يمكننا في ضوء هذا فهم عملية الكلام التي سنعلمها.

- هل يتكلم الطلاب عندما نسمعهم يقلدون الأصوات التي يقدمها لهم المعلم؟

- هل يتكلمون عندما يعيدون تمثيل حوار محفوظ؟

- هل يتكلمون وهم يرددون تدريبات النطق النمطية؟

- إن تقليد الأصوات، ومتابعة نموذج لغوي وترديده، ونطق بعض الأنماط اللغوية كل هذه العمليات عمليات صوتية وليست كلامية، ذلك أن الكلام هو التعبير عن الأفكار، أي إننا نعلم الكلام من أجل أن يستطيع المتعلم الاتصال الشفوي المباشر مع أبناء اللغة، وليس معنى هذا أن يتساوى المتعلم مع ابن اللغة في القدرة على الكلام وفي سرعته وفي طريقة نطقه وتنغيمه، ولكن يكفينا في ذلك مستوى يمكّن المتعلم من التعبير عن أفكاره ومن تبادلها مع سامعه ومحدثه، لذلك فعلينا عندما نعلّم هذه المهارة أن ندرك أن الغرض هو تنمية القدرة الكلامية عند الدارسين إلى الحد الذي يستطيعون معه التركيز على الرسالة أكثر من الصيغة اللغوية أي التركيز على المضمون أكثر من الشكل.

ثالثاً : الوقت المناسب لتعليم الكلام :

تعتبر البداية الصحيحة أساساً سليماً لنجاح العمل، فالبداية الصحيحة تجنبنا كثيراً من الإجراءات الإصلاحية والأعمال العلاجية، فإذا صممنا على أن نعلّم اللغة منذ البداية تعليماً سليماً فإننا بذلك نكون قد عرفنا طريقنا إلى تشكيل

العادات السليمة لاستخدام اللغة، إنه لسهل على الإنسان أن يكوّن عادة جديدة سليمة من أن يستأصل عادة قديمة، ولذلك فالأمر سهل بالنسبة للمعلم عندما يعلّم الكلام منذ البداية تعليماً سليماً، على حين سيكون الأمر صعباً جداً عندما يحاول ذلك بعد بداية خاطئة يكون المتعلم قد كوّن فيها عادات خاطئة.

ولعل تحديد البداية في تعليم الكلام تدعونا للإجابة عن السؤال التالي : متى نبدأ تعليم الكلام؟ .

وفي الإجابة عن هذا السؤال نجد أن البعض كان يميل في الماضي لتأخير الكلام حتى المراحل المتقدمة من دراسة اللغة، وذلك إصراراً منهم على الاستخدام الصحيح للغة في الكلام وهذا لا يتأتى إلا بعد فترة من تعلم اللغة، هذه النظرة قاصرة لأن الاستخدام الصحيح للغة في الكلام لن يتأتى إلا إذا استخدمت اللغة فعلاً منذ البداية المبكرة لتعلمها، فمنذ البداية ينبغي أن يكون الدارسون قادرين على استخدام محتوى الدرس الأول في التعبير الشفوي عن أنفسهم قبل الانتقال إلى الدرس الثاني، فتقديم تعلّم الحديث في فترة مبكرة من تعلم اللغة أمر مهم لأسباب عديدة، منها ما يتعلق بالدافعية، فالدارس يقبل على تعلّم اللغة وفي ذهنه الاستخدام الشفوي لها، وعندما تمر الأيام دون أن يتمكن من الكلام بها يحدث له نوع من الإحباط، وينتابه شعور بأن التحدث بهذه اللغة أمر صعب بعيد المنال، لذلك لا ينبغي تأخير التدريب على الحديث بل يجب أن يكون نشاطاً طبيعياً منذ الدرس الأول لتعلّم اللغة، وبالإصرار على البدء من الدرس الأول وتدرج السيطرة على كل جزء يقدم من المقرر. يستطيع المعلم أن يبني أسساً صلبة للمستقبل عندما يتقدم الدارس في تعلم اللغة، كما سيحس الدارس بالرضا عندما يرى أن أهدافه القريبة من تعلم اللغة تتحقق شيئاً فشيئاً. وهناك حقيقة تقول إن الفرد لا يستطيع أن يكتسب مهارة اللغة إلا إذا مارسها في التعبير عن نفسه، ومثل هذا التعبير ليس ممكناً فقط منذ البداية بل هو أساس.

إن المسلمة التي تقول : إنه لا يجب أن تلقي شخصاً ما في الماء ليسبح إلا بعد أن يتعلم السباحة، وبالتالي لا يجب أن يمارس الشخص التحدث باللغة إلا بعد أن يتعلم اللغة، مسلمة خاطئة، لن يسبح الفرد إلا إذا مارس السباحة ولن يتعلم الحديث إلا إذا مارس الكلام فعلاً، فالسبّاح لم يصل لهذا المستوى من المهارة في السباحة

إلا بعد أن تدرب ومارس السباحة فعلاً مدة طويلة ومنذ بدأ يضع قدميه في الماء، والذي يتعلم اللغة من أجل أن يتحدث بها، لن يحقق ذلك إلا بعد أن يتدرب ويمارس الكلام منذ اليوم الأول لتعلمه اللغة، وفي كلتا الحالتين لا بد أن يتعرض لأخطاء كثيرة يصححها له مدربه أو معلمه، ولعل الممارسة هنا هي التي كشفت له عن أخطائه، فإذا لم يكن قد تعلم عن طريق الممارسة الفعلية لم يكن ليعرف خطأه وصوابه، والخطأ ليس معناه أن المتعلم لا يعرف قواعد اللغة بل قد يكون معناه عجزه عن تجميع عناصر اللغة ووحداتها للتعبير عن الفكرة.

نحن نعلم أن الدارس للغة أجنبية لا يستطيع أن يطبق ما يتعلمه في الفصول من عادات كلامية جديدة في حياته اليومية مثلما يفعل ذلك أبناء اللغة، ولأن ممارسته للحديث في مواقف طبيعية ومحببة في المدرسة لا تتعدى ساعة أو ساعتين في اليوم، ولأن قوة عادات لغته الأم تشارك في إعاقته عن التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية، لكل ذلك لا ينبغي تأخير التدريب على الكلام بل يجب أن يبدأ مع بداية تعلم اللغة.

وينبغي أن ندرك أن تعليم مهارة من مهارات اللغة يؤثر في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيج واحد لا يمكن فصل بعضه عن بعضه، فنمو القدرة على الكلام يؤدي إلى زيادة القدرة على القراءة بطلاقة، وبالانطلاق في القراءة واتساع قراءة الدارس يزداد محصوله اللفظي، وإلمامه بالمفاهيم الثقافية مما يساعده على اختيار مفرداته وأفكاره عندما يتحدث، ومع القراءة الواسعة ومحاولة كتابة بعض الأفكار تزداد حصيلة الدارس اللغوية، وتصبح جاهزة للاستخدام الشفوي.

ولأن اللغة المتكلمة هي في الحقيقة اللغة بمعناها الصحيح إذن - وبرغم اتصال المهارات وتداخلها - يجب تقديم اللغة المتكلمة على اللغة المكتوبة، ومن هنا فالكلام يأتي بعد فترة قصيرة فقط من دراسة الأصوات الجديدة للغة والاستماع إليها.

وإذا كنا قد أدركنا من خلال هذا العرض، الوقت المناسب للبدء في تعليم الكلام فعلينا قبل أن نبدأ هذه البداية أن نتعرف على أهداف تعليم الكلام.

رابعاً : أهداف تعليم الكلام :

هناك أهداف عامة لتعليم الحديث يمكن أن نعرض لأهمها فيما يلي :

1. أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

2. أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

3. أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

4. أن يعبر عن أفكاره مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.

5. أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.

6. أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.

7. أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

8. أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساس عن التراث العربي والإسلامي.

9. أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.

10. أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

إن تعلم الحديث باللغة الأجنبية يعد أساساً لممارسة كثير من أنشطة الإنسان وتحقيق أهدافه ومن ذلك :

1. أن يطلب المتعلم شيئاً ما.

2. أن يستعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص.

3. أن يطلب من الآخرين عمل شيء ما.

4. أن يقيم علاقة ألفة مع أصحاب اللغة.

5. أن يحكي قصة بسيطة، أو يقول شيئاً ما للآخرين.

6. أن يشغل الجالسين بالحديث حتى يحين موعد شيء ما.

7. أن يفهم الآخرين ويوجههم ويرشدهم.

8. أن يقضي حوائجه اليومية ويؤدي ما يطلب منه من أعمال.

إن تحقيق كل هذه الأهداف منوط بمعرفتنا للجوانب المهمة في تعليم الكلام وبحثنا عن أفضل المداخل والطرق والأساليب التي تهيىء عملية تعليمية جيدة تمكن الدارس فعلاً من ممارسة اللغة ممارسة شفهية تحقق له وللجماعة الأهداف المرجوة.

خامساً : بعض الجوانب المهمة في تعليم الكلام :

أ) النطق :

من أهم هذه الجوانب، الجانب الصوتي، إذ يرى التربويون الأهمية الكبرى لتعليم النطق منذ البداية تعليماً صحيحاً، فالنطق أكثر عناصر اللغة صعوبة في تغيره أو تصحيحه بعد تعلمه بشكل خاطئ.

وليكن واضحاً في الأذهان أنه ليس المطلوب في النطق أن ينطق الدارس بشكل كامل وتام، أي يسيطر على النظام الصوتي للغة سيطرة متحدثيها، ولكن السيطرة هنا تعني القدرة على إخراج الأصوات بالشكل الذي يمكن المتعلم من الكلام مع أبناء اللغة بصرف النظر عن الدقة الكاملة في إخراج أصواتهم ونبراتهم وتنغيمهم.

إن كثيراً من الدارسين يعتمدون في تعلمهم النطق الصحيح على تقليد المعلم، ومع التسليم بسلامة نطق المعلم ودقته إلا أنهم محتاجون للتدريب المنظم على تقليد الأصوات وإخراجها، ولذلك ينبغي على المعلم ألا يترك فرصة يساعد فيها طلابه على إصدار الأصوات الجديدة والغريبة عليهم، وعليه أن يستعين في ذلك بكل السبل كوصف حركات اللسان والشفاه، وتكرار بعض المقاطع وتدريبهم فيها على تمييز الأصوات، وتدريبهم على الاستماع الواعي للعبارات والجمل التي دخلت في حصيلتهم اللغوية، إن الأذن ينبغي أن تدرب ـ كما ذكرنا في الاستماع ـ على أن تسمع الأصوات الجديدة بشكل دقيق، وكثير من الدارسين الذين يظنون أنهم يسمعون الأصوات الجديدة بشكل جيد، هم لا يسمعون في الحقيقة سوى تلك الأصوات في لغتهم الأم القريبة من أصوات اللغة التي يتعلمونها، فعادة ما يستمع الدارس فقط إلى الأصوات التي تعودت أذناه على سماعها وتعود عقله على استقبالها والاستجابة لها، أما معظم الأصوات فتظل مختلفة عن أصوات اللغة الأم وهي تلك الأصوات التي لم يسمعها على الإطلاق. ومن هنا فعلى معلم العربية أن يقوم بعملية تقويم لنطق الدارسين للأصوات، ويحدد الأصوات العربية التي يصعب نطقها عليهم، أو ينطقونها بشكل بعيد جداً عن نطقها الصحيح ثم يقوم بتوضيح الفرق بين نطقهم للصوت والنطق الصحيح له والأسباب التي أدت إلى ذلك، ثم يكشف لهم عن الخطأ الذي يرتكبونه في تحريك اللسان والشفاه، ثم يدربهم مرة ثانية على النطق الصحيح.

إن العناية بتقديم أصوات اللغة قبل تقديم رموزها المكتوبة أمر مهم تحبذه كثير من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، من ذلك مثلاً اعتبار الفترة التي تسبق القراءة فترة رئيسة في بناء العادات الصوتية للغة، فإذا كانت القراءة تقوي المهارات السمعية الشفوية فمن الضروري أن يسبقها دائماً تدريب كامل على الأصوات، ولكن لا ينبغي أن يفهم من هذا تأجيل القراءة والكتابة حتى تتم السيطرة الكاملة على النظام الصوتي للغة فهذا أمر سبق مناقشته وتوضيحه، إن الانتقال والتحول من الكلام إلى القراءة يمكن تحقيقه بنجاح بواسطة معلم يحرص دائماً على أن تسبق فترة القراءة فترة صوتية، أي يحرص أن يؤخر قليلاً الكلمة المكتوبة، وهذه الفترة التي تسبق القراءة وإن كانت قصيرة إلا أنها مهمة جداً لحقيقة أكدتها نظريات التعلم تقول "أسهل عليك أن تشكل عادة جديدة من أن تعيد تشكيل نفس العادة بعد أن تشكلت بصورة خاطئة".

ب) المفردات:

تعد تنمية الثروة اللفظية هدفاً من أهداف أي خطة لتعليم لغة أجنبية، ذلك أن المفردات هي أدوات حمل المعنى، كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد، وعادة ما تكتسب المفردات في اللغة الأجنبية من خلال مهارات الاستقبال وهي الاستماع والقراءة، ثم تأتي مهارتا الكلام والكتابة فتفسحان المجال لتنميتهما والتدريب على استخدامهما، معنى هذا أن الكلمات لا تعلم إلا من خلال السياق، أي من خلال استخدامها في مواقف شفوية أو في موضوعات للقراءة، ولذلك يفضل تقديم الكلمات للدارسين من خلال موضوعات يتكلمون فيها، بحيث تتناول هذه الموضوعات جوانب مهمة من حياتهم، وهناك كثير من الخبرات والطرق التي يمكن استخدامها في تنمية المفردات لتطوير القدرة على الكلام لدى الدارسين، من ذلك طرح مجموعة من الأسئلة والأجوبة، وتقديم مواقف حوارية وقصصية تدور كلها حول مواقف من حياة الدارسين، وخبرات اجتماعية داخل الفصول وداخل المدرسة مثل المناقشات العامة، واستقبال الضيوف، والمجاملات، واستخدام الأدوات المدرسية، ويمكن أيضاً استخدام بعض قوائم المفردات الشائعة، وعندما يلم الدارس بمجموعة كبيرة من الكلمات على المعلم أن يساعده على إعادة توظيفها مرة أخرى في مواقف شفهية مشابهة لتلك التي جاءت فيها.

ويلاحظ أن هناك كلمات يصعب تقديمها عن طريق السياق أو الطرق الأخرى التي قدمناها، وفي هذه الحالة يمكن تقديمها عن طريق تعريف الكلمات أو تعريف العبارات التي جاءت بها، كما يمكن تقديمها عن طريق تمثيل المعنى أو التعبير عنه بالحركة والإشارة، وبتقدم عملية تعلم اللغة تتسع قدرة الدارس على تحديد معنى الكلمات الجديدة.

وبالرغم من إشارتنا إلى استخدام بعض قوائم المفردات الشائعة إلا أنه لا ينبغي التركيز في تزويد الدارسين بثروة لفظية على قوائم مفردات منفصلة، فالكلمات في هذه القوائم دون سياق ليس لها معنى، كما أنها لو حفظت بمعنى معين، فربما يكون لها معنى آخر في السياق، ثم أن هذه الكلمات قد لا تكون أنسب الكلمات لحاجة الدارس وللوفاء بأهدافه من تعلم الحديث باللغة.

إن تحصيل الكلمات ليس المشكلة الوحيدة في بناء المفردات، ذلك أن المتعلم يقع تحت عبء ضرورة تذكر الكلمات السابقة التي تعلمها، وفي نفس الوقت إضافة كلمات جديدة، ولذلك فالوصول إلى تنمية مفردات الدارس يجب أن يتم من خلال :

أ) تقديم كلمات تتصل اتصالاً مباشراً بالمواقف التي يتحدثون فيها عن أنفسهم.

ب) إتاحة الفرصة لممارسة استخدام هذه الكلمات في مواقف اتصال.

جـ) محاولة إعادة تقديم هذه الكلمات في فترات منتظمة حتى لا تنسى.

ولابد أن نشير هنا إلى مجموعة أخرى من الطرق يستحسن أن يؤخر استخدامها في تنمية المفردات إلى مرحلة تعليم القراءة مثل القراءة الواسعة ودراسة الكلمة عن طريق تحليلها التركيبي والصوتي واستخدام السياق والمعاجم.

جـ) القواعد :

كثيراً ما يهمل المهتمون بتعليم اللغة الأجنبية الإشارة إلى القواعد، بل نرى بعضهم ينكرها تماماً، أما المتعلمون للغة أجنبية فكثيراً ما يصرحون بأن القواعد ليست ضرورية في تعلم استخدام اللغة، أي ليست ضرورية للتحدث باللغة، ومهما يكن الأمر فثمة حقيقة لا يمكن إنكارها، وهي أن اللغة تحكمها مجموعة من القواعد التي ينبغي أن يعرفها جيداً المتكلم بها، والتي يجب أيضاً أن يعرفها الراغب في تعلمها سواء تم ذلك في وقت مبكر أو وقت متأخر، وسواء تم بوعي أو بغير وعي، ونحن إذ نقرر هذا إنما نقرره ونحن واعون تماماً بأن صعوبات تدريس القواعد لا تحل ولا يتم التغلب عليها بتجاهل المشكلة، فالقواعد شيء ضروري لتعلم مهارات اللغة.

ولن نتناول هنا مشكلة تعليم القواعد في اللغة العربية للأجانب بالتفصيل فذلك ما سنبحثه في فصل خاص بتدريس القواعد في مكان آخر من هذا الكتاب، وسنكتفي هنا فقط ببعض الإشارات التي تجعلنا واعين بأن القواعد جانب مهم من الجوانب التي ينبغي الالتفات إليها في تدريس الكلام.

إذا ما نظرنا إلى كتب تعليم اللغة الأجنبية نجد أن القواعد عادة ما تقدم بإحدى طريقتين :

الأولى : تقديم القاعدة الجديدة من خلال حوار أو موقف قصصي، ثم تستنبط وتستخدم في مواقف حوارية جديدة.

الثانية : تقديم القاعدة الجديدة في أمثلة على شكل جمل في أول الدرس، ثم تستخرج القاعدة ويتم التدريس عليها.

وحسبما يرى المدرس إما أن يقدم تدريبات، وإما أن يقدم المفاهيم من خلال الشرح يدعمها بأمثلة سهلة ثم بتمرينات.

سادساً : المدخل السمعي البصري

يمكن استخدام المدخل السمعي البصري في تعليم الكلام، ففي هذا المدخل يمكن استخدام أساليب كثيرة منها الصورة والتمثيل، وسلاسل من الأحداث. والتعبير بالملامح وكلها أساليب يستعان بها لتفسير المعنى وربطه بالصوت ثم نطقه، وإن استخدام هذا المدخل يقوم على عدة أسباب :

1. أن ارتباط الصورة بالصوت يقلل كثيراً من الإحساس بالحاجة إلى اللغة الأم. فالمعنى واللفظ هنا يرتبطان ارتباطاً مباشراً دون حاجة لتدخل من اللغة الأم.

2. أن هذه الأساليب تلفت الانتباه منذ البداية إلى تدريب الدارسين على التفكير في اللغة الأجنبية باللغة الأجنبية ذاتها.

3. أن الحاجة للكتابة هنا تقل لأن الكلمات المتكلمة لا تترابط فقط مع التتابع الصحيح للنطق، بل - أيضاً - مع ما تثيره الصورة من معان مما يساعد على حفظ النطق واستدعائه بمجرد رؤية الصورة.

4. أن التعلم هنا يعتمد على العرض البصري مع التذكر السمعي مع الاستخدام الشفوي ولا شك أن البصر مع السمع مع الحديث والاستخدام يؤكد القدرة على الكلام.

5. أن هذا المدخل يتضمن دوافع ومثيرات للمتعلم حيث تتاح له الفرص العملية لاستخدام ما حفظ من عبارات في فترة الاستماع وللشعور بأنه

تعلم شيئاً مفيداً، فهو يعايش الناس والصور وسيشرك نفسه في مواقف حقيقية حية متحركة.

6. أن هذا المدخل يتسع ليشمل أساليب وإمكانات كثيرة، فمن الأساليب نجد ما يسمى بالأسلوب المباشر، وأسلوب سلاسل المواقف التمثيلية، وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ومن الإمكانيات نجد المعسكرات والرحلات والاجتماعات، والمناقشات، وحفلات السمر، ومسابقات الكلام...إلخ.

وسنعرض فيما يلي لبعض الأساليب وكيفية استخدامها في تعليم الحديث.

أ) الأسلوب المباشر:

وهو من الأساليب الشائعة الاستخدام في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ولعل هذا الأسلوب هو ما شاع تسميته بالطريقة المباشرة. هذا الأسلوب يقوم في الحقيقة على مبدأ رئيس من مبادئ سيكولوجية اللغة يمكن تحويله مباشرة إلى مواقف تعليمية في حجرة الدراسة، ويخطئ من يظن أن هذا الأسلوب خاص بتدريس الكلمات والجمل فقط لاستخدامها في الكلام، ذلك أنه لا يستخدم في تدريس الكلمات والتراكيب الجديدة - فقط - بل في تدريس قواعد اللغة ومهاراتها المختلفة، ويشيع استخدام هذا الأسلوب دون وعي في كثير من المواقف والطرق التعليمية، فهو يستخدم في المحاضرة والمناقشة والشرح، وفي أداء الأغاني أو قص القصص وفي معظم المواقف التي تحتاج إلى عمل وتمثيل وحركة في تعليم اللغة الأجنبية.

والفكرة الأساس التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي ربط الكلمات بالأشياء الدالة عليها، ثم ربط الأشياء بالسياق، ثم ربط السياق بالتعبير في اللغة المتعلمة، وبما أن السياق قد يكون فكرة أو حدثاً أو موقفاً حيوياً كاملاً، فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بهذا المعنى (فكرة أو حدث) بالتجربة أو الخبرة الحقيقية التي أعطت الفكرة أو السياق نبضه الحقيقي.

بعض إجراءات استخدام هذا الأسلوب:

قد يبدأ المعلم استخدامه لهذا الأسلوب بنطق أسماء الأشياء في حجرة الدراسة ويطلب من الدارسين ترديدها، بعد ذلك يستطيع أن يتقدم قليلاً فيربط هذه الأسماء ببعض ما يحدث في الفصل فمثلاً :

ينطق أسماء مثل : كتاب، كرسي، طباشير، سبورة، مساحة، يربط هذه الأسماء : أين الكتاب؟ الكتاب فوق الكرسي. أين الطباشير؟ الطباشير بجوار السبورة، السبورة متسخة، امسح السبورة بالمساحة.

وكل هذه أشياء يمكن أن تحدث في الفصل، فالكلمات هنا تعلم من خلال بعض الأعمال البسيطة كالبحث عن الكتاب والطباشير، ثم التحدث عن الأماكن التي يحتمل أن يكونا فيها كأركان الفصل والصناديق والأرفف.

بعد ذلك يمكن أن يتقدم قليلاً حيث تتطور هذه الأعمال، وتتعقد فتصبح تمثيلاً لقصة يقوم بها الطلاب، أو معرضاً للصور، وكل موقف من هذه المواقف يستدعي كلاماً، فمثلاً في معرض الصور يمكن أن يبدأ الموقف ويسير بالشكل الآتي:

أين سنقيم المعرض؟

في حجرة الدراسة، في فناء المدرسة، في حديقة المدرسة، في حجرة الرسم.

أين نضع الصور؟

بجانب الشباك، فوق الحائط، فوق لوحات خشبية، تحت السبورة، فوق السبورة.

وهكذا تتسع المواقف ويظل محتواها كلاماً مرتبطاً بأشياء وأحداث مباشرة، ومن ذلك أيضاً إمكانية استخدام الصور والرسوم والخرائط التي تعلق على حوائط الفصل ويصمم لها مجموعة من الأسئلة، يطلب من الدارسين الإجابة عنها، وقد يطلب منهم وصف هذه الأشياء أو التحدث عنها، واختيار جزء من صورة أو رسم والتحدث عنه، كالكلام عن شجرة كبيرة في الصورة، أو ازدحام السيارات، أو شرطي المرور، أو طفل يعبر الشارع، أو وصف المحلات والمطاعم.. إلخ ما يمكن أن يظهر في الصورة والرسوم، أما الخرائط فيمكن إثارة الحديث عما بها من بلاد ومدن وبحار وأنهار وحاصلات....إلخ.

فيمكن مثلاً الحديث عن مصر :

اسمها	:	مصر	:	اسم ابنها :	مصري
لغتها	:	العربية	:	عاصمتها :	القاهرة
نهرها	:	النيل		دينها :	الإسلام

ولكن لا ينبغي أن يأخذ الكلام هذه الصورة التي تكاد تكون أسئلة يجاب عنها بكلمة واحدة أو جملة واحدة، بل ينبغي أن يثير الموقف سلسلة من المعاني يدور حولها الكلام. وبالنسبة لهذا الأسلوب قد يبدو الأمر صعباً في البداية عند ابتكار مواقف وأحداث، ولكن ما أن يبدأ المعلم في تقديم مواقف بسيطة حتى تتوالى في ذهنه مواقف ومشاهد كثيرة، وما أن يندمج الدارسون في المواقف حتى يقدموا مقترحات عديدة لأعمال وتمثيليات يمكن جمعها في النهاية ووضعها في قائمة يستعان بها كلما جاءت المناسبة.

ب) سلسلة الأعمال والحركات التمثيلية :

وهذا الأسلوب يدخل أيضاً في إطار من المدخل السمعي البصري ويتكامل مع الأسلوب المباشر، ويطبقه باختلاف بسيط وهو التركيز على الأحداث بدلاً من الأشياء أي توسيع مدى المعنى في الكلام، والانتقال من الكلمة والجملة إلى الموقف المتكامل المكون من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمترابطة، وعادة ما يستخدم هذا الأسلوب في مرحلة متقدمة بعض الشيء، ويقوم المعلم بأداء مجموعة من الأعمال ذات موضع واحد، ويصحب أداء كل عمل منها وصف لما يقوم بعمله. ويقوم الدارسون بعد ذلك بأداء هذه الأعمال في جماعات صغيرة على أن تقوم إحدى الجماعات بالكلام المصاحب للأداء في شكل "كورس"، أو يطلب من كل دارس أن يصف الأداء، أو يؤدي كل دارس دوراً ويتكلم عنه وهو يؤديه.

فمثلاً يقوم المعلم من مكانه ويتجه إلى الباب ويفتحه ويغلقه وفي أثناء قيامه بهذه العملية يقول أنا أقوم من مكاني، أنا اتجه إلى الباب، أنا أفتح الباب، أنا أغلق الباب، ويكرر المعلم هذه العملية عدة مرات، ثم بعد ذلك يبدأ فيقوم من مكانه ويسأل: ماذا أفعل الآن؟ يرد أحد الدارسين : أنت تقوم من مكانك.

يتجه إلى الباب ويسأل : ماذا أفعل الآن؟ أنت تتجه إلى الباب. وهكذا يستمر المعلم في أداء سلاسل من المواقف تصاحبها أسئلة وأجوبة، ومع الاستمرار تنمو هذه المواقف وتنمو معها الجمل والاستجابات فمثلاً :

يخرج الدارس الكتاب من الحقيبة، يقول أنا أخرج الكتاب من الحقيبة، يضع الكتاب على المكتب.. أنا أضع الكتاب على المكتب.

يفتح الكتاب على صفحة 17 ... أنا أفتح الكتاب على صفحة 17 ، وهكذا. ويمكن للمعلم بعد ذلك أن يطور من الاستجابات الكلامية كأن يغير المعلم في زمن الأسئلة فقد يسأل : ما أول شيء فعلته منذ قليل؟ لقد قمت من مكانك....إلخ وباستمرار تغيير شكل السؤال وتغيير زمن الفعل تنمو تدريبات الكلام والمحادثة وتنمو لدى الدارسين صيغ الإجابات، وبالتالي التراكيب والجمل التي تعينهم على الكلام.

ومن المواقف التي يمكن تحويلها إلى سلاسل من الأعمال والأحداث (القيام من النوم) (الذهاب إلى العمل) (العودة من العمل) (الذهاب إلى السوق) (ركوب الطائرة).

وفي هذا النمط من التدريبات يمكن تدريب الدارسين على استخدام أزمنة الفعل، والضمائر، وحروف الجر، وظروف الزمان والمكان، واستخدام القواعد هنا استخدام وظيفي في جمل وعبارات تعبر عن أشياء حقيقية في حياة الدارسين، ومن مميزات هذا النمط أنه يقدم للدارسين ممارسة لغوية على درجة كبيرة من الصحة فالأخطاء عادة ما تكون قليلة لأن تسلسل الأحداث يحكم التعبير ويوجهه، فكل جملة تؤدي للجملة التالية، وهذا المنطق والتسلسل يجعل الطلاب قادرين على إدراك الخطأ، والتصحيح لبعضهم البعض.

ومن مميزات هذا الأسلوب أيضاً أنه يمكن الدارس من السيطرة على معاني الكلمات بسهولة ووضوح لارتباط الكلمة بمعناها مباشرة إما في شكل الشيء الدالة عليه أو الحديث المرئي، وهذا يجنب استخدام الترجمة أو القاموس المترجم، وهذا يساعد الدارس أيضاً على أن يتذكر اللغة ويستدعيها في مواقف الكلام الجديدة بشكل أسهل مما لو قدمت له معاني الكلمات في جمل منفصلة أو في مفردات منعزلة.

ميزة ثالثة تتمثل في إمكانية استخدام هذا الأسلوب في تدريب الدارسين على التعبير الحر، فيتكلمون مستخدمين ما لديهم من حقائق وأفكار، وما اكتسبوه من تنظيم للحديث، وذلك لأنهم مارسوا مواقف الحديث تلك التي ارتبطت بواقع الحياة وبأحداثها اليومية.

جـ) الأسئلة والأجوبة :

تعتبر طريقة الأسئلة والأجوبة من أنسب الطرق وأبسطها وأكثرها فعالية في تدريس المحادثة باللغة العربية، وعادة ما يبدأ المعلم استخدام هذا الأسلوب

بأسئلة وإجابات قصيرة، ثم ومع نمو قدرة الدارسين على الاستجابة للمواقف الشفوية ينتقل المعلم إلى مراحل أكثر تقدماً، فيتقدم من السهل إلى المعقد، ومن المواقف الصغيرة إلى مواقف جوهرية تستغرق عدة دقائق.

وهكذا إلى أن تتحول الأسئلة والأجوبة إلى مواقف كلامية حقيقية تقوم على الحوار بين شخصين أو أكثر.

ويحتاج أسلوب السؤال والجواب إلى دقة شديدة في تخطيط الأسئلة، والتفكير فيها قبلاً، حيث لا ينبغي إطلاقاً أن تكون الأسئلة اعتباطية سواء في محتواها أو صياغتها، فالأسئلة التي يجب أن يبدأ بها هذا الأسلوب ينبغي أن يكون من طبيعتها السماح بما يلي :

1. إجابة سهلة واضحة خالية من استخدام الأفعال، ولا تحتاج لإضافة أكثر من كلمة على صيغة السؤال.
2. إجابة لا تتطلب كلمات وحقائق وتراكيب غير معروفة للدارس، ولا تستخدم سوى زمن الفعل في صيغة السؤال.
3. إجابة مباشرة يسهم السؤال في مساعدة الدارس على تركيبها اللغوي.

وتتدرج الأسئلة من السهولة إلى الصعوبة، ومن البساطة إلى التعقيد حتى تصبح أسئلة تستدعي وصفاً مطولاً لشيء أو أوامر أو حدث ما، وتخرج بذلك من نطاق نصوص الكتب وجدران المدرسة لتناول الحقول والمصانع والأسواق والمستشفيات والمواصلات ومكاتب البريد....إلخ.

كيفية استخدام الأسئلة والأجوبة :

1. يبدأ استخدام الأسئلة والأجوبة على شكل سؤال من المعلم وجواب من الدارس، ثم على شكل أسئلة من مجموعة وإجابات من مجموعة أخرى، ثم أسئلة من دارس وإجابات من دارس آخر، وهكذا بحيث يأخذ كل دارس دوره فمرة سائلاً ومرة مجيباً.

2. بعد أن يتأكد المعلم عن طريق الأسئلة والأجوبة أن الجمل والمعاني المقصودة في الحديث قد أصبحت في متناول استخدام الدارسين وأنهم قد تعلموها، عليه أن يتيح الفرص لاستخدامها في مواقف أخرى ولكنها متصلة، يتبادل فيها الدارسون الكلام فيما بينهم، وتحتاج هذه المواقف لسؤال تبدأ به قد يطرحه المعلم، وقد يوجهه إليه الدارسون.

3. بعد أن يكتسب الدارسون القدرة على نطق وفهم عدد من الجمل والعبارات يمكن استخدام ما يسمى بتتابع الحديث، فيسأل الدارس جاره سؤالاً يجيب عنه، ثم يسأل الجار جاره التالي فيجيب، وهكذا بحيث تسير الأسئلة والإجابات في خط واحد.. وهكذا، ولعل هذا الإجراء يعطي الدارسين فرصة لاستخدام جمل سبق أن تعلموها في مواقف يسودها جو من المنافسة والمبادلة، كما أنهم في هذه الحالة يحسون بنوع من الاستمتاع حيث يحاول كل منهم أن يظهر كم هو يعرف الكثير من الجمل وينطقها ويتحدث بها.

4. في هذه الفترة الأولى من استخدام الأسئلة والأجوبة يمكن أن يسأل المعلم سؤالاً يجيب عنه أحد الدارسين، ثم يطلب من عدد آخر من الدارسين تكرار الإجابة عدة مرات حتى تثبت في أذهان الجميع، وعلى المعلم هنا أن يدرك ضرورة تصحيح الإجابة الأولى إذا لم تكن صحيحه.

5. يمكن أيضاً في هذه الفترة تخطيط مواقف محادثة بين كل مجموعة من الطلاب بحيث تقوم كل مجموعة بطرح مجموعة من الأسئلة يتبادل أفرادها الإجابة عنها مع تبادل أدوار السائل والمسؤول فيما بينهم، ثم يقوم بعضهم في النهاية بتلخيص موجز بسيط لنتائج ما دار بينهم، بحيث تعرض كل مجموعة ما وصلت إليه على المجموعات الأخرى.

6. يمكن أن يلجأ المعلم إلى بعض مواد القراءة الأولية البسيطة، ويتخذها أساساً لتدريس المحادثة، يختار نصاً قصيراً وسهلاً يقوم بقراءته على الدارسين ثم يطرح عليهم عدداً من الأسئلة يجيبون عنها، وتعتبر هذه الأسئلة وسائل مساعدة تمد الدارس بنوع من الصيغ التي يمكن الاسترشاد بها في تكوين الإجابة، فمثلاً قد يسأل المعلم : كم من الوقت

تحتاج لتحضر من المنزل إلى المعهد؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال يستعين الدارس بصيغة السؤال ذاته فيقول : أحتاج ساعة لأحضر من المنزل إلى المعهد. وهنا غير الدارس قليلاً في شكل الفعل فحوله من صيغة المخاطب إلى صيغة المتكلم، ويمكن أن يسأل المعلم : من أول دارس وصل الفصل اليوم؟ فيجيب الدارس مغيراً أول السؤال فقط حينما يقول : "محمد أول دارس وصل إلى الفصل اليوم" أو يقول "أنا أول دارس وصل إلى الفصل اليوم".

وفي مثل هذا النمط من استخدام الأسئلة والأجوبة القائمة على قراءة أولية بسيطة يمكن طرح سؤال رئيس تتفرع عنه أسئلة أخرى بحيث ينطلق الحديث خارج النص ويتسع مداه فمثلاً من خلال موضوع القراءة يمكن أن يسأل المعلم :

أيهما الأطول : المسافة التي قطعها محمد أم التي قطعها سعيد؟

ما المسافة بين بيت محمد وبيت سعيد؟

أيهما أقرب إلى المعهد بيت محمد أم بيت سعيد؟

أيهما أبعد من المطار المعهد أم وزارة التربية؟

وهكذا...

7. مع بداية مرحلة القراءة واتصال الدارسين بالكلمة المكتوبة والمطبوعة يمكن الاعتماد على نصوص ومواد من القراءة، والمقصود بالنصوص هنا فقرات بسيطة للقراءة والاستماع والفهم توضع عليها أسئلة تستخدم : من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ لماذا؟ كيف؟ هذا التدريب مفيد جداً فالأسئلة هنا تشجع الدارس على دراسة الفقرة وفهمها مما يساعده على اكتساب اللغة، كما أن الأسئلة تعطي للطلاب فرصة (خذ وهات) في الحديث مما يشجعهم على التكلم ويسهل الأمر أن إجابة الأسئلة في هذا النمط عادة ما تؤخذ مباشرة من النص مع تغييرات طفيفة.

8. وفي تدريبات المحادثة التي ترتبط بالقراءة يراعى أن تكون المواد والنصوص محكمة الفقرة والتراكيب والقواعد والأفكار، كما يراعى فيها التدرج البطيء الشديد في الصعوبة، ومن هنا على المعلم أن يختار

أسئلته ويصوغها بعناية مع إحكام لغة الأسئلة وإجاباتها بحيث لا تخرج عما في الكتاب من أفكار وكلمات وجمل وقواعد. فعندما يرد في النص مثلاً جملة (الرجل يقود السيارة الجديدة).

يمكن أن يسأل المعلم : ماذا يقود الرجل؟ وهنا قد يتدرج المعلم مع الدارسين في الوصول إلى مجموعة من الإجابات يحدث فيها نمو لغوي من إجابة إلى ما يتلوها، ومن ثم فقد تسير الإجابات على النحو التالي :

يقود الرجل السيارة الجديدة.

هو يقود السيارة الجديدة.

هو يقود سيارته الجديدة.

والنمو هنا حدث في استخدام الضمير وفي استخدام الملكية، وقد يحدث نمو فيستخدم الحذف المفهوم كأن يجيب الدارس فقط عندما يسأل : ماذا يقود الرجل؟ فيقول : سيارته الجديدة أو السيارة الجديدة، وفي مثل هذا النمط من الاستخدام للأسئلة يمكن استغلال الأسئلة في تقديم بعض القواعد بشكل تدريجي فمثلاً يمكن أن نطلب إجابة تتضمن المفعول به أو الفاعل.

ماذا يقود الرجل؟ السيارة.

ماذا يفعلِ الرجل؟ يقود الرجل السيارة.

وفي مرحلة تالية يمكن استخدام الظروف.

متى كان الرجل يقود سيارته صباحاً أم مساءً؟ صباحاً.

كيف عبر النهر بالسيارة؟ عبر النهر من فوق الجسر.

وهكذا تتعدد استخدامات الأسئلة وتتنوع:

وفي هذه المراحل المبكرة سواء في تعلم الكلام أو القراءة ينبغي أن تصاغ الأسئلة في إطار ما تحمله كلمات النص ذاتها من معنى، ولا تتعدى إلى ما وراء السطور، فالغرض هنا ليس الفهم في القراءة بالدرجة الأولى، ولكنه تدريب على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في الكلام، ولفت أنظار الدارسين إلى ملاحظة

القواعد والتراكيب الصحيحة بتشجيعهم على العودة إلى النص من وقت لآخر لالتقاط الإجابة.

وفي المراحل المتقدمة من تعليم الكلام ينبغي أن يشجع الدارس على أن يمارس الكلام مع نفسه، ويعبر عن أفكاره، وأن يفكر في اللغة باللغة ذاتها، وأن تقدم له المساعدات بأن توضح له أفكاره، ويعطى بعض المفاتيح للكلام كأن يقال له جملة أو جملتان ينطلق منهما في الحديث، كما ينبغي تشجيعه على بناء جمل جديدة ينطقها بشكل سليم ليشعر بأنه يتحدث مع أبناء اللغة في موطنهم الأصلي.

دور المعلم في تعليم الكلام :

قلنا في مكان آخر إن مهارة الكلام من أكثر مهارات اللغة حاجة لمجهود المعلم، ولذا فمسؤولية المعلم عن تنمية مهارة الكلام عند الدارسين مسؤولية كبيرة وتتطلب منه جهداً فائقاً، ومهما ذكرنا من وسائل وطرق وعددنا من أساليب وإجراءات فسيبقى المعلم باعث الحياة في هذه الوسائل والطرق والأساليب ولا ننسى أننا عندما نقول الطريقة فإننا لا نغفل المعلم، وعندما نقول المعلم فنحن لا نغفل الطريقة، لهذا ولمساعدة المعلم على القيام بدوره والوفاء بمسؤولياته نقدم له هنا بعض التوجيهات والإرشادات علها تنير له الطريق :

أولاً : على المعلم أن يفسح صدره لأخطاء الدارسين ويقوم بتسجيلها أولاً فأولاً حتى يمكنه أن يفرد لها وقتاً للعلاج والتدريب الصحيح، وعليه أن يقاوم ميله للتدخل في أثناء الكلام وتصحيح الأخطاء، ذلك أن مثل هذا التدخل غالباً ما يؤدي إلى الارتباك والتلجلج والتهيب ثم الصمت، ليس معنى هذا ألا يتدخل المعلم إطلاقاً، فهناك أوقات يصبح تدخله ضرورياً وتصبح فيه المساعدة المطلوبة منه أمراً حتمياً، وساعتئذ عليه أيضاً أن يؤكد للدارسين أن الخطأ في الكلام والتردد والوقوف أمر طبيعي جداً بل أمر لا يمكن تجنبه ولكنه مع الوقت والتدريب على الاتصال الحقيقي ستزول مثل هذه الأخطاء وتصبح الاستجابات الكلامية أكثر سهولة وسرعة وانطلاقاً.

ثانياً : قدم لنا كنيث تشاستين[1]. مجموعة من التوجيهات نرى أنها تقدم للمعلم مساعدات كبيرة في عمله من هذه التوجيهات ما يلي :

(1) Kenneth Chastain, Developing Second Language Skills: Theory to Practice, Rand McNally Collage Publishing Comp, (1971).

أ) يرجع النجاح في تعلم الكلام إلى الاشتراك الفعال للدارسين في المناشط اللغوية، إن تنمية القدرة على الكلام أمر غير ممكن إلا إذا انخرط المتعلم في الكلام، وقام بالتعبير عن نفسه ويرجع عدم اشتراك كثير من الدارسين في أنشطة الكلام برغم أنهم جاءوا لدراسة اللغة بشغف لتعلم الكلام - إلى عدة أسباب :

1. أن ممارسة الكلام أصعب من الجلوس والاستماع إلى المعلم أو التجول في عالم من أحلام اليقظة.

2. أن الكثيرين يشعرون بعدم الراحة لما يصيبهم من تردد عند المحاولات الأولى للتكلم.

3. أن كثيراً من الدارسين لديهم إحساس مفرط بالذات ولا يحبون ارتكاب أية أخطاء أو الظهور بمظهر الغباء أمام أقرانهم.

4. الخوف من الفشل أو التهكم والسخرية.

إن الرغبة في التحدث أمر حقيقي وجوهري، ولكن المعوقات النفسية والاجتماعية للكلام أمر أيضاً حقيقي وملموس، ومن ثم ينبغي على المعلم أن يوجه كثيراً من اهتمامه لهؤلاء الذين يحتاجون إلى تشجيع وتعضيد للتغلب على مثل هذه الصعاب التي تعترض طريق القدرة الوظيفية للكلام.

ب) لابد أن يدرك المعلم أن الحماس في دراسة اللغة خاصة في تعلم الكلام يتصل اتصالاً وثيقاً بالنجاح، فالقدرة على الكلام لا يمكن أن تنمو وتتطور في فصل يخاف فيه الدارسون من الاستجابة والكلام خوفاً من الخطأ، لذلك نجد أن الثقة وعدم الاهتمام التي يبدأ بها الدارس أمر ينبغي على المعلم تغذيته بكلمات القبول والاستحسان، وبإشاعة جو من الاسترخاء خال من الضغوط، وبتوضيح بعض الأمور مثل كون الضحك أمراً لا مفر منه عندما تنطق اللغة بشكل غير صحيح، وأن المحاولة والخطأ من أيسر الطرق لتعلم اللغة.

إن العمل على أن يسود الفصل جو من الألفة والصداقة أمر مطلوب للغاية في تعلم اللغة، ولذا فالمعلم مطالب بأن يتهيأ باستمرار لتقبل وتشجيع محاولات الدارسين ومجهوداتهم، ولتبديد أي فكرة أو تصور لديهم بأنهم غير قادرين على التكلم، وعليه أن يشعرهم بالحرية عند الاشتراك في الحديث، وأن ينظر كما سبق أن

ذكرنا إلى الأخطاء باعتبارها أمراً طبيعياً لا يمكن تجنبه بل هو جزء ضروري من تعلم اللغة الأجنبية، وأن ينظر إلى تصحيح الأخطاء كشيء ثانوي في الحصة وكنوع من التغذية الراجعة التي من خلالها يقدم للدارس الأصوات والصيغ والتراكيب الصحيحة.

جـ) لا بد أن يدرك المعلم أن التتابع والتدرج شيء مهم في تنمية مهارة الكلام، فمستوى الصعوبة في الأنشطة الشفوية ينبغي أن ينظم ويدرج بطريقة تجعل الدارس يستجيب، لأن المستوى السابق أعده إعداداً كافياً لكي يتفاعل بنشاط وإلا فقد الشجاعة وامتنع عن الاشتراك في الفصل وانتهز أول فرصة لترك تعلم اللغة.

د) في تدريبات الكلام القائمة على الأسئلة والإجابات القصيرة يحتاج المعلم لما هو أكثر من قدرته على استخدام الطريقة، يحتاج لما نسميه نشاط المعلم وحيويته وذكاءه، فاستخدامه لأسئلة وأجوبة قصيرة وسريعة يحتاج منه لسرعة في الانتقال بالأسئلة والأجوبة من دارس إلى دارس، ولقدرة على التصحيح الموجز والسريع، ولبراعة في انتزاع الإجابات بشكل نشط وفعال من أفواه الدارسين، وإن الحياة والنشاط والحركة والإثارة والتشويق صفات ضرورية للمعلم في مواقف تدريس الكلام، وفي استطاعة المعلم أن يحقق نجاحاً أكبر لو استطاع في أثناء هذا التفاعل أن يلتقط في ذاكرته من يشترك ومن لا يشترك، من يتفاعل ومن لا يتفاعل، وهكذا، ثم يبدأ بتخصيص وقت للتعلم الفردي يعطي فيه عناية مركزة لهؤلاء بحيث يدفعهم إلى المشاركة والتفاعل، وحبذا لو قرن كل ذلك بكلمات التشجيع مثل حسن، هذه جملة سليمة، إضافة جديدة وجيدة، إجابة صحيحة وسليمة، نطق رائع كما لو كنت عربياً، كلمة جيدة، لم أكن أتوقع أنك تعرفها...إلخ.

هذا وهناك مجموعة من الطرق والأساليب التي تعين في تدريس الكلام يمكن الاستفادة منها والرجوع إليها في كتاب (أساسيات تعليم اللغة العربية) مداخله وفنياته[1].

---

(1) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته. كلية التربية، جامعة عين شمس، (2002).

الفصل السادس

تعليـــم القــــراءة

الفصل السادس

تعليم القـــــراءة

مقدمة :

تعتبر القراءة مهارة رئيسة من مهارات تعلم أي لغة أجنبية، فبالرغم من تأكيدنا على أهمية كل من الاستماع والحديث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيراً ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين، لا بسبب ضعفهما لديه، ولكن بسبب قلة الفرص التي تتاح له لكي يمارس اللغة ممارسة شفوية، أو أن يشعر أن حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفوية قليلة وغير متوقعة.

وفي هذه الحالة تصبح القراءة مهارة بديلة في الاتصال باللغة عن المهارات الشفوية ويصبح تعليمها وتعلمها أمراً ضرورياً ومفيداً، وبالتالي تصبح هدفاً رئيساً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية، ومما يجدر بنا أن نذكره هنا أن من خصائص عملية القراءة في اللغة الأجنبية - بالنسبة للمتعلم - أنها أداة تتسم بدوام الاستمرار والاستخدام من حيث هي أداة هذا المتعلم لاستمراره في التعلم، وأداته أيضاً في الاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة سواء في الماضي أو الحاضر، كما أنها قد تكون أداة من أدواته في قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به.

أولاً : طبيعة عملية القراءة :

القراءة مهارة استقبالية كالاستماع ومن ثم فهي تتضمن العمليات العقلية المتضمنة في الاستماع، ففي كلتا المهارتين يقوم الطلاب باستقبال الرسالة وفك رموزها، ولكي تتم هاتان العمليتان يحتاج المتعلم لثروة لفظية كافية، ولمعلومات

عن بناء اللغة وتركيبها، هذا يعني أن القراءة ليست عملية سلبية يتضح ذلك بشكل كبير عندما نفحص القدرات التي ينبغي أن ننميها في القراءة فنجد أن القارىء أبعد ما يكون عن السلبية، فالقراءة تتطلب القدرة على تعرف الأنماط الصوتية من خلال الرموز المكتوبة، وإدراك العلاقات التي تجمع هذه الأنماط والرموز وتكون منها وحدات لغوية تامة، ومعرفة دلالات الوحدات من حيث هي أسماء وحروف وأفعال وظروف زمان ومكان، وعلامات الترقيم... إلخ، ثم متابعة المعنى واستخلاصه وتوقع المعاني التالية من خلال معايشة كاملة للسياق، إذن فالقراءة تعني انتقال المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة إلى عقل القارئ، أي أن القراءة التي نعلمها هي فهم المعاني مباشرة وبطلاقة من الصفحة المكتوبة أو المطبوعة، فالتعامل مع السطر كلمة كلمة ليس بقراءة، والتوقف عدة مرات في كل سطر للبحث عن المعاني المقابلة في لغته ليس بقراءة، كما أن الفهم العام للمقروء ليس بقراءة، إذ لابد أن تبدأ القراءة بتعرف واضح للرموز المرئية والصوتية، ثم فهم لما تحمله هذه الرموز من معان، ثم رؤية ناقدة تفحص هذه المعاني وتزنها، ثم قدرة على توظيف أثر القراءة في الحياة باعتبار أن القراءة وسيلة من وسائل إثراء فكر الإنسان وتنمية معلوماته، إذن فالقراءة الحقيقية تشمل جانبين :

أ) جانباً ميكانيكياً يشمل الاستجابات الفسيولوجية للرموز المكتوبة أي تعرف الكلمات والنطق بها.

ب) جانباً عقلياً يشمل فهم المعاني وتفسيرها، وتحصيل فكر للكاتب وتقويمه، والحكم عليه، وربط كل ذلك بالخبرة السابقة للقارئ والاستفادة منه، وبهذا المفهوم ميزت ولجارفرز W . RIVERS في القراءة بين نشاطين :

أ) نتناول المادة المكتوبة تناولاً صوتياً، وهذا قد يتم بصورة مقبولة من الناطق باللغة". وقد نسمي هذا النشاط بالقراءة الجهرية".

ب) محاولة استخراج المعنى من النص بشكل معقول من السرعة دون اللجوء إلى القراءة الجهرية" وقد نسمي هذا النشاط بالقراءة الصامتة.

ومن هذا العرض لطبيعة عملية القراءة ومفهومها نستطيع أن نصل إلى تحديد واضح للقراءة التي سنعلمها وللقارئ الذي نريد تكوينه.

فالقراءة التي نريد أن نعلمها ليست عملية ميكانيكية بسيطة، ولكنها نشاط فكري يستلزم تدخل جماع شخصية الفرد، ومن ثم ينبغي أن يقوم تعلمها على أساس من أربع عمليات هي : التعرف والنطق والفهم والنقد وحل المشكلات، أما القارئ الذي نعمل على تكوينه فهو ليس هذا الذي يجيد العمليات الآلية العضلية والعقلية الضرورية للقراءة، ولكنه ذلك القارئ الذي يميل إلى القراءة من أجل تحصيل المعلومات وحل المشكلات، القارئ الذي يقرأ ويفهم ويتذوق وينقد ويحلل ويتجاوب مع المقروء بحيث ينعكس ذلك على نموه الفكري والوظيفي.

وفي ضوء تحديد طبيعة عملية القراءة ومفهومها نستطيع أن نحدد كيفية تعليمها وتعلمها ابتداء من الأهداف وحتى نصل إلى الإجراءات والأساليب.

ثانياً : أهداف تعليم القراءة :

يعتبر النجاح في تحديد الأهداف في العملية التعليمية مؤشراً صادقاً للنجاح فيها، وإذا استطعنا تحديد أهداف تعليم اللغة العربية للأجانب استطعنا بعد ذلك معرفة طرق وأساليب تحقيقها، والأهداف التي سنعرضها هنا هي ما اتفقت عليها الكتابات والأبحاث التي تناولت تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة وتعليم العربية للأجانب بصفة خاصة، ولقد قلنا : إن القراءة بجانب كونها مهارة لغوية رئيسة إلا أنها في ذات الوقت هدف من أهداف تعلم اللغة، وإنه لمن المستحسن أن نعرض لما يسمى بالهدف العام من تعليم القراءة، ثم نعرض بعد ذلك للأهداف الجزئية التي يؤدي تحقيقها في مجموعها إلى الهدف العام النهائي من تعليم القراءة، ويتلخص الهدف العام والرئيس من تعليم القراءة في تمكن المتعلم من أن يكون قادراً على أن يقرأ اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح، وهذا يعني أن يقرأ في صمت وسرعة ويسر متلفظاً المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة دون توقف عند الكلمات أو التراكيب ودون الاستعانة مرات عديدة بالمعجم.

هذا الهدف العام يمكن أن يوضع في شكل الأهداف الجزئية التالية :

1. أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

2 . أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.

3. أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.

4. أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.

5. أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

6. أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

7. أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة.

8. أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها.

9. أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

10. أن يقرأ قراءة واسعة ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية مع إدراك الأحداث وتحديد النتائج وتحليل المعاني ونقدها وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية والإسلامية.

ولو نظرنا إلى هذه الأهداف لوجدنا أنها وضعت في شكل تدريجي حيث يؤدي تحقيق كل هدف منها إلى تحقيق الهدف الذي يليه، وبالتالي نستطيع أن نقول: أن تعليم القراءة عبارة عن عملية نمو متدرجة، كل مرحلة فيها تؤدي إلى المرحلة التالية، وإتقان كل مهارة يؤدي إلى إتقان المهارات التالية، ومن ثم يجدر بنا أن ننظر في القراءة من حيث تقسيماتها وأنواعها ومكوناتها ومراحل نمو كل مكون مع ربط كل ذلك بوسائل وأساليب تعليمها.

ثالثاً: تقسيم القراءة:

يمكن أن ننظر إلى القراءة من حيث تعليمها وتعلمها ونقسمها عدة تقسيمات تعيننا على الرؤية الواضحة لطرق ووسائل تدريسها فالقراءة تنقسم :

1. **من حيث نشاط القارئ إلى :**

أ) جهرية.

ب) صامتة.

2. **ومن حيث الغرض العام للقارئ إلى :**

أ) استمتاعية.

ب) درس وتحليل.

3. **ومن حيث الغرض الخاص للقارئ إلى :**

أ) لقضاء وقت الفراغ.

ب) الحصول على معلومة معينة.

جـ) الحصول على التفاصيل.

د) التأمل والتحليل والاستنتاج.

4. **ومن حيث مراحل تعلمها إلى :**

أ) تعرف رمزي صوتي، أي مرحلة السيطرة على ميكانيكيات القراءة.

ب) الفهم أي مرحلة القراءة والارتباط بالمعنى.

ج) المكثفة أي مرحلة القراءة للدرس والتحصيل.

د) التحليلية الواسعة أي مرحلة الاتصال بكل ما تعبر عنه اللغة من فكر وثقافة.

وسنتناول من هذه التقسيمات ما له ارتباط وثيق بديناميات عملية تعليم القراءة، وما يمكن أن يساعد على تعليم هذه المهارة وتحقيق أهدافها.

رابعاً: تعليم القراءة:

آ) القراءة الجهرية:

تعتبر القراءة الجهرية مهارة خاصة يمكن أن يكون تعلمها غاية في حد ذاته، ويمكن أيضاً أن يكون وسيلة أو مرحلة من مراحل تعلم المهارة الكلية للقراءة، فالقراءة الجهرية ينظر إليها كخطوة أولى وضرورية للقراءة الصامتة وللكتابة أيضاً، إذ قبل أن يتمكن المتعلم من أداء هذين النشاطين لابد أن تتأكد لديه بشكل تام العلاقة بين الصوت ورمزه الكتابي، ومن الحقائق المعروفة أنه كلما أتقن الدارس القراءة الجهرية في لغته الأم ساعده ذلك على تعلم القراءة الجهرية في لغته الثانية، وبرغم أهمية هذه المهارة باعتبارها وسيلة وغاية إلا أن المدرسين عادة ما يهملون تدريسها جهلاً بأهدافها ومكوناتها.

إن القراءة الجهرية مفيدة جداً في المراحل الأولى لتعلم اللغة لأنها تتيح فرصة كبيرة للتدريب على النطق الصحيح بحيث تؤدي إلى تأصيل الارتباطات بين نطق الصوت ورمزه المكتوب، ولذلك يقال إنه ينبغي أن تقتصر مرحلة القراءة الجهرية على المراحل الأولى فقط من تعلم اللغة.

أما القراءة الجهرية من أجل أغراض أخرى كقراءة الروايات قراءة درامية وإلقاء الشعر بطريقة موحية، والاستمتاع بإلقاء الأهازيج، وترجمة المشاعر والأحاسيس...إلخ هذه الأغراض ربما تأتي فيما بعد، حين يصل الدارس إلى المستوى المرغوب فيه كقارئ، حين يستطيع من خلال خبراته أن يستخدم القراءة الجهرية الموحية.

ولعل البداية الصحيحة لتدريس القراءة الجهرية تستلزم ما يلي :

1. أن يقدم المعلم في البداية نموذجاً صحيحاً للقراءة الجهرية يمكن أن يحتذى به، كأن يقرأ نصاً أو محادثة، ويتابع الطلاب قراءته متطلعين إلى النص، ثم يقلدونه في الصوت والنطق.

2. أن يكون النص المقدم قصيراً وسهلاً ومفهوماً، بحيث تركز القراءة على النطق فلا ينصرف القارئ من النطق إلى المعنى ولا يؤدي طول النص

إلى الانصراف عن الدقة في النطق، وبالنسبة لقصر النص فالأمر سهل، أما بالنسبة لسهولته وفهمه فيمكن تحقيق ذلك عن طريق تقليل الكلمات الصعبة في النص، وعن طريق مناقشة معاني النص مناقشة شفوية قبل القراءة الجهرية.

3. تخصيص وقت كاف يدرب فيه التلاميذ على سماع نصوص مسجلة على شرائط، متابعين هذه النصوص في مصادرها، ثم يطالبون بقراءة النص قراءة جهرية، وهنا ينبغي الالتفات إلى عدم التركيز ولمدة طويلة على القراءة الجهرية في الفصل طالما بدأنا نشعر بسلامة نطق الدارسين ونبرهم وتنغيمهم، وهنا يمكن إعطاء واجبات في القراءة الجهرية بالمنزل لتحسين النطق والسرعة والتنغيم، وحبذا لو قرئت هذه الواجبات قراءة جهرية نموذجية من المعلم في الفصل.

4. تدريب التلاميذ على القراءة الجماعية (كورس) والقراءة الفردية، وفي القراءة الفردية على المعلم أن يكون حريصاً على توجيه الدارس لأن يقرأ بسرعة فلا ينطق كلمة كلمة، ولا يتوقف مرات عديدة في السطر، وفي ذات الوقت ينبغي ألا يطالبه بأن يقرأ مثلما يقرأ ابن اللغة.

5. أن يكون المعلم يقظاً لالتقاط أية أخطاء في الصوت أو النطق، وفي تحديد المشكلات الخاصة بهذين الجانبين عند الدارسين، وأن يبحث عن أسبابها ويضع برنامجاً لعلاجها، كأن يدربهم على النطق الصحيح لبعض الأصوات، أو يستعين بالمعمل في تصحيح النطق وتأكيده....إلخ.

6. أن يعي المعلم ثلاثة أمور ينبغي أن يجعلها معايير تقويمية للقراءة الجهرية هي:

أ) أن يتجنب الدارس التردد والقراءة كلمة كلمة.

ب) أن يتسلسل نطقه وصوته تسلسلاً طبيعياً مع تركيب الجمل دون أخطاء صوتية.

جـ) أن يكون نبره وتنغيمه بحيث يميل إلى التعبير عن المعنى الموجود في النص المقروء ولا يفقده تماماً.

وهناك ثلاثة مستويات يمكن أن يستعين بها المعلم في تصنيف طلابه من أجل التدريبات الفردية، هذه المستويات هي :

أ) قراءة صحيحة مع نطق وتنغيم ونبر بشكل سليم.

ب) قراءة مفهومة مع عدد من الأخطاء.

ج) تردد ونطق متقطع للكلمات والمقاطع، وعدم إدراك كامل للنبر والتنغيم.

7. أن يدرك المعلم منذ البداية أن صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية كلغة أجنبية قد ترجع إلى أمور ينبغي الالتفات إليها وهي :

أ)عدم ألفة الأجنبي بالشكل المكتوب للأبجدية العربية، حيث تختلف الأبجدية العربية في شكلها وترتيب أصواتها عن تلك في اللغات الهندو أوروبية.

ب) القراءة من اليمين إلى اليسار وهو أمر جديد على كثير من الناطقين باللغات الأجنبية حيث تأصلت لديهم عادة القراءة من اليسار إلى اليمين أو من فوق إلى تحت كما في لغات جنوب شرق آسيا.

جـ) عدم فهم الثقافة العربية والمعاني التي تعبر عنها اللغة العربية في هذه الثقافة، حيث تختلف مدلولات الأشياء والكلمات من ثقافة إلى أخرى.

د) صعوبة إدراك بعض قواعد الكتابة مثل تغير أشكال الحروف بتغير موقعها من الكلمة، ومثل مخالفة النطق للكتابة، والعكس مثل هذا وهذه وهؤلاء ولكن وذلك وطه...إلخ.

8. يقتضي هذا أن يقوم المعلم بلفت أنظار الدارسين إلى أن القراءة في اللغة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار، ثم يبدأ في قراءة فقرة ملاحظاً أن أنظار وأيدي الدارسين تتابعه من اليمين إلى اليسار. وعليه أن يحسّ من خلال معرفته بالدراسات التقابلية الصعوبة التي قد يلاقيها الدارسون أمام رمز كتابي أو صوتي لم يسبق لهم دراسته أو رؤيته، فيكتبه على السبورة ويدربهم عليه، كما ينبغي أن يوضح المعاني الثقافية أو المفردات والتراكيب ذات المدلول الثقافي العربي، وذلك ليس من خلال لغة وسيطة ولكن عن طريق الحركة والتمثيل والإشارة.

9. الابتعاد عن حشو حصة القراءة بالنصوص والقراءة والأسئلة بحيث لا يصبح الفصل مزدحماً ثقيلاً، فتعلم القراءة بلغة جديدة كالعربية حتى ولو سبقها تعلم جيد لأصوات اللغة وأشكالها ومعانيها في المرحلة الشفوية أمر صعب في البداية ومصحوب بالخوف بالنسبة لكثير من الدارسين.

10 . الالتفات إلى تدريبات الكتاب وحلها، وعادة ما تكون التدريبات في القراءة الجهرية محصورة في عمليات التعرف والنطق وربما قليل من الفهم، كما أن هذه التدريبات تكشف عن أية صعوبات لم تكتشف في أثناء الفترة الأولى وهي الفترة التي قام فيها الطلاب بالقراءة مع المعلم، ومن ثم تتاح الفرصة في حينها لمعالجة هذه الصعوبات.

ب) القراءة الصامتة

القراءة الصامتة هي التي تتم - فقط - عن طريق العين والعقل، حيث تلتقط العين الرموز المكتوبة ليفسرها العقل مباشرة ويحولها إلى معان، أي أنها قراءة الفهم، وهي تعتبر من أهم مهارات القراءة التي ينبغي اكتسابها في أثناء دراسة اللغة، فهي هدف من أهداف دراسة اللغة، ثم وسيلة من وسائل التعلم واستمراره، كما أنها أداة مهمة بالنسبة للطلاب، فهي تمكنهم من تزويد معلوماتهم، ومن تطوير قدراتهم التحصيلية، ومن قضاء وقت فراغهم بطريقة ممتعة ومفيدة، والقراءة الصامتة تحقق مجموعة أهداف منها :

1. تنمية القدرة على التقاط خلاصة المقروء أي استيعاب الرسالة، وليس الرموز.

2 . تنمية القدرة على معرفة الجديد في ميادين المعرفة المختلفة.

3. تنمية القدرة على القراءة السريعة الخاطفة في الكتب التي لا تحتاج إلى تأمل.

4. تنمية القدرة على القراءة من أجل الاستمتاع والترفيه وقضاء الوقت.

وتختلف درجة أهمية هذه المهارة في اللغة العربية، فهي ليست مهمة بدرجة كبيرة في البلاد التي تعلم فيها اللغة العربية كلغة أجنبية أو كلغة لا يعتمد عليها

كثيراً في القراءات الواسعة، أما في البلاد التي تعلم فيها اللغة العربية كلغة ثانية أو ما يشبه ذلك كما في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية فتصبح هذه المهارة ذات أهمية قصوى من حيث إن اللغة العربية في هذه البلاد ليست لغة كلام ولكنها لغة قراءة في كتب الدين والثقافة الإسلامية.

وتعتبر القراءة الصامتة وسيلة مهمة من وسائل تنمية الثروة اللغوية للدارس وتسهيل قراءته وربطه باللغة وحفزه إلى استعمالها والتعامل معها كوسيلة للتفكير والاتصال، وفي تعليم هذه المهارة عادة ما نركز على تنمية قدرتين لغويتين هما : تعلم كلمات جديدة، والتقاط المعنى بسرعة، لذلك فاهتمامنا في هذه المهارة ينصب على تحسين القدرة على القراءة بطلاقة وانسياب وليس على الفهم الدقيق للجملة أو الفكرة، فالقراءة الصامتة لا تؤدي إلى الاستخدام الفعال للكلمات الجديدة، أو تعلم مصطلحات جديدة، ولكنها تؤدي إلى تحسين عملية التعرف والاستجابة للكلمات والأساليب التي تم تعلمها فعلاً خاصة عمليتي التعرف والاستجابة السريعتين.

تدريس القراءة الصامتة :

لا يتم الانتقال من مرحلة القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة بشكل مفاجئ، إذ لابد أن يتم التقدم والانتقال من خلال سلسلة متدرجة في الصعوبة من مواد القراءة.

فنبدأ بالمستوى الأول :

وهو عادة ما يكون قراءة مواد ونصوص في الكتب المدرسية المقررة، والغرض من القراءة في هذا المستوى هو إتاحة الفرصة أمام الطلاب لمواجهة تراكيب اللغة في السياق العام، وتعرف المفردات السابق دراستها أيضاً من خلال السياق، والمعتاد أن يواجه الدارسون مشكلات كثيرة من القراءة والفهم عند هذا المستوى حتى ولو كانوا غير قادرين على مناقشة المحتوى باللغة العربية ذاتها.

ويستحسن في هذا المستوى أن تصاحب الكتب المدرسية بعض مواد القراءة الإضافية المتدرجة التي تناسب مفرداتها وتراكيبها مستوى الطلاب اللغوي.

ثم يأتي المستوى الثاني :

حيث ينبغي أن تقدم للطلاب مواد لم يدرسوها من قبل، ولكن ليس معنى هذا أن يقرءوا كتاباً لغوياً معقداً، وإنما معناه إتاحة الفرصة أمامهم لقراءة مواد

شبيهة بما درسوه كنوع من التقدم التدريجي والاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة شبيهة.

والمعلم في تدريس هذه المهارة لا يستطيع أن يقوم بعمل كبير، إذ عمله ينحصر بالدرجة الأولى في اختيار مواد القراءة المناسبة للدارسين، وفي تزويدهم بإرشادات وتوجيهات عامة تتصل بالقراءة، إلى جانب تشجيعهم وإثارة ميولهم نحو القراءة، ومن أهم الأمور التي ينبغي الحرص عليها لتنمية القراءة الصامتة في المراحل الأولى هو الحرص على أن تكون نصوص القراءة سهلة، وأن تختار مواد القراءة بالنسبة للضعفاء في القراءة وبطيئي التعلم من خلال ما يوصي به المتخصصون، ثم ومع ملاحظة الطلاب ومعرفة تقدمهم تقدم لهم نصوص أكثر صعوبة مؤكدين لهم أنهم أصبحوا قادرين على القراءة دون معونة المعلم أو انتظار مساعدته.

وعلى المعلم عند بداية تدريس القراءة الصامتة أن يبدأ بخطة تتضح فيها الأهداف وتتحدد، ثم توضع فيها الأنشطة التعليمية وتفصل، ثم تقدم هذه الخطة للطلاب موضحين لهم الأهداف شارحين لهم الأنشطة والأساليب، فمن الأمور الضرورية أن يكون الطلاب واعين بأنهم يقرءون من أجل هدف كأن يكون الاستمتاع أو التذوق، وأن هذا الهدف ليس فك الرموز والتراكيب اللغوية، ولكنه معرفة ما يقوله الكاتب.

توجيهات في تدريس القراءة الصامتة :

وفي هذا الصدد يمكن تقديم مجموعة من التوجيهات والمقترحات تعين المعلم على أداء دوره :

1. يقترح المعلم ألا يبدأ الطلاب بالنظر إلى كلمة مفردة إلا بعد قراءة النص كله مرة أو مرتين من أجل أخذ فكرة عامة عن المعنى.

2. لا يعطي المعلم للطلاب فرصة استخدام المعجم الثنائي، بل يشجعهم على استخلاص المعنى معتمدين على السياق وعلى قدراتهم اللغوية.

3. يشجع المعلم الطلاب على الابتعاد تماماً عن اللغة الأم في أثناء القراءة، وذلك بالتفكير مباشرة في اللغة العربية، ومع الاستمرار في هذا تتكون

لدى الطلاب ثقة بالنفس وقدرة على التقاط المعنى العام، ومناقشة المعنى، وتحليله باللغة العربية، وفي النهاية تنمو القراءة لتقترب من مثيلتها في اللغة الأم.

4. في حصة القراءة يمكن للمعلم أن يقسم الموضوع فقرات، ويقرأ الطلاب الفقرات فقرة فقرة، وبعد الانتهاء من كل فقرة يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة العامة للمناقشة، ويستحسن أن تكون هذه الأسئلة مكتوبة أمامهم على السبورة حتى توجههم في أثناء القراءة، وينبغي أن يكون واضحاً في ذهن المعلم أن الهدف من هذه الأسئلة ليس اختبار التفاصيل، ولكنها فقط من أجل الكشف عن الفهم العام للنص، ومن أجل التأكد من أن النص لم يقرأ بغير اهتمام، وقد تكشف الأسئلة عدم فهم الطلاب لفقرة ما، وهنا يجب إعادة قراءة الفقرة، فإذا لم يفهموها اتضح أنها صعبة وفوق مستواهم فيستبدل بها مادة مناسبة.

5. تلعب ميول الطلاب في تعلم القراءة الصامتة دوراً كبيراً، وكلما استطاع المعلم استثارة هذه الميول نحو القراءة - سواء تم ذلك عن طريق المادة المقدمة ذاتها من حيث تشويقها وإثارتها، أو عن طريق تشجيعهم وحفزهم بالمسابقات والجوائز - نقول : إنه كلما استطاع المعلم استثارة الميول أدى هذا إلى تقوية الفهم وتنمية الاهتمام وتوسيع الخيال وتصبح عملية القراءة عملية شائقة ممتعة.

6. تعتبر تنمية الثروة اللفظية من أهداف القراءة الصامتة وفي هذه العملية يحتاج الطالب إلى توجيهات فيما يتصل بمعرفة الكلمات ومعانيها، فمثلاً بالنسبة للكلمات الجديدة يمكن أن يطلب المعلم من الدارسين أن يضعوا أرقاماً فوق الكلمات التي لا يعرفونها، ثم يضعون الرقم نفسه في أسفل الصفحة ويكتبون أمامه تعريف الكلمة أو معناها، وهكذا بحيث تصبح معاني الكلمات واضحة وفي متناول الدارس مباشرة فلا يتوقف من أجل البحث عنها في المعجم أو القوائم الثنائية.

وهناك أساليب كثيرة لتنمية الثروة اللغوية من أهمها ما يسمى بالاستنتاج أو الاستدلال، أي معرفة المعنى من السياق، فلو جابهت الطالب كلمة واحدة في

الجملة أو الفقرة لا يعرف معناها فإنه يستطيع تخمين معناها واستخلاصه من السياق، أما إذا كثرت الكلمات الصعبة ضمن السياق لم يعد السياق معيناً على فهم المعنى، ولذلك ففي تدريبات تنمية المفردات القائمة على استخدام السياق يجب أن يضيق مدى المفردات غير الواضحة إلى الحد الذي يمكن السياق من إعطاء معنى المفردة.

7. ينبغي على المعلم أن يعرف أنواع التدريبات في القراءة الصامتة، وهي تشمل تدريبات المعاني والصوتيات، والمفردات، ومن أمثلة هذه التدريبات مثلاً تدريبات التكملة :

أ) أكمل باختيار كلمة من الكلمات الثلاث : (معنى).

أنا ...... كل يوم ساعتين.

يذاكر- أذاكر - ذاكر

ب) أكمل باختيار كلمة من الكلمات الأربع :

المعلم...... من الفصل.

جرح - فرح - خرج - مرح.

ج) أكمل بالكلمة المناسبة :

رأيت النائم من .... الباب (مفردات).

نافذة - ثقب - وراء.

وهناك تدريبات كثيرة منها :

استخراج الكلمات وتعريفها - اختيار كلمات والإتيان بمرادفاتها - اختيار عبارة واستبدال كلمة واحدة بها - التفرقة بين الفعل الماضي والمضارع - اختيار مجموعة من الكلمات ووضع كل كلمة في جملة - تكوين جملة من إعادة ترتيب مجموعة من الكلمات - اختيار مجموعة من الكلمات واستخدامها في كتابة فكرة صغيرة...إلخ.

ولعلنا نلاحظ بعد حديثنا عن القراءة الصامتة أن ما سبق أن عرضناه من تقسيمات للقراءة خاصة ما يتصل بالغرض العام والغرض الخاص للقارئ يمكن أن تدخل كأنواع من القراءة الصامتة، وكمهارة من مهاراتها، ولأن الغرض النهائي من تعليم القراءة هو - كما ذكرنا - الوصول إلى مستوى يمكن القارئ من القراءة الصامتة السريعة من أجل الحصول على المعنى دون التوقف عند اللغة والاستعانة بالمعجم، إذن فكل أنواع القراءة وأغراضها يمكن تحقيقه إذا ما قسمنا تعليمها مراحل تؤدي كلها في مجموعها إلى الهدف النهائي، ومن هنا يستحسن أن نعود فنتناول مراحل تعليم القراءة مرحلة مرحلة مشيرين في ثنايا ذلك إلى أنواع القراءة وأهدافها.

خامساً : مراحل تعليم القراءة :

يحتاج تعليم القراءة كما تقول ولجا ريفرز W. Rivers [1]. إلى برنامج محكم التصميم للمراحل المختلفة لنمو القراءة، يدرب الدارس في كل مرحلة منها على عناصر وأنواع القراءة المناسبة للمرحلة، وذلك حتى يستطيع تدريجياً الوصول إلى مستوى كاف من المهارة يمكنه من الاعتماد على نفسه دون حاجة لمساعدة الآخرين، ولعل هذا يقتضي أن نختار مواد القراءة لكل مرحلة بما يتفق مع مرحلة النمو العقلي، وأن نختار أنسب الطرق والأساليب والتدريبات لكل مرحلة، ولقد قسمت Rivers مراحل التدريب على اكتساب مهارة القراءة ست مراحل ينبغي أن ينتقل التلميذ خلالها من مرحلة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً، أما جرتنر Grittner[2] فقد قسمها إلى ثلاث مراحل، ومع الاختلاف في عدد المراحل إلا أنهما يتكلمان عن مراحل تدريجية واحدة، وسنحاول هنا أن نستعرض مراحل تعليم القراءة وهي المراحل الأربع التي سبقت الإشارة إليها مسترشدين في ذلك بخبرات كل من ريفرز وجرتنر.

1. المرحلة الأولى :

وهي مرحلة التعرف والنطق - كما سبق أن أشرنا - وهي تقابل تماماً مرحلة تنمية القراءة الجهرية التي سبق أن تحدثنا عنها، ولعل السياق الآن يدعونا للحديث عن هذه المرحلة وإن كنا قد تحدثنا عنها جزئياً عندما تناولنا القراءة الجهرية.

(1) Ibid.

(2) F. M. Grittner, Teaching Foreign languages, Hary and Row Publishers, N. y (1969).

تقول معظم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية : إن أحسن بداية لهذه المرحلة هي الاعتماد على مواد سبق أن ألفها الدارسون في مرحلتي الاستماع والكلام، ولذلك نجد أن أصحاب الطريقة السمعية الشفوية يبدءون هذه المرحلة بحفظ الجمل الرئيسة لموقف حواري، ثم يتلو ذلك قراءة هذه الجمل نفسها، معنى هذا أن هذه المرحلة تبدأ في إطار مدى محدود من المفردات، وفي إطار افتراض أن كل العناصر الصوتية والصرفية والنحوية التي ستقدم في تدريبات القراءة قد تم تعلمها بدقة خلال مرحلة التدريبات الشفوية. وفيما يلي بعض التوجيهات التي يمكن الاسترشاد بها في هذه المرحلة :

أ) ينبغي في هذه المرحلة أن نقدم الحروف العربية وأن نكرر تقديمها حتى تصبح مألوفة تماماً للدارسين في نهاية المرحلة.

ب) الحروف غير المألوفة والصعبة يمكن تأخير تقديمها إلى الفترة التي يستطيع فيها الدارس تعرف الجمل وإدراك بقية أشكال الحروف وأصواتها، وهنا يمكن تقديم الحروف مجردة مباشرة للكبار، أما مع الصغار فيجب تجريدها تدريجياً مع تدرج نموهم في تعلم اللغة.

ج) ينبغي الالتفات بشكل كبير إلى تدريبات تجريد الحروف والتدريب على أشكالها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وعلى أصواتها مفتوحة ومكسورة، مضمومة ومشدودة.

د) بالنسبة لخطوة القراءة الجهرية يمكن الاسترشاد بالموقف التدريسي الآتي :

1. يطلب المعلم من الدارسين إغلاق كتبهم والإنصات له، ويقوم بقراءة بعض العبارات التي تدور حول فكرة واحدة، وبمناقشة بسيطة يتأكد من فهم الدارسين للمعنى.

2. يفتح الدارسون كتبهم ويتابعون قراءة المعلم جملة جملة دون أن يشاركوا المعلم القراءة الجهرية.

3. يقرأ الدارسون الجمل من كتبهم على شكل جماعي (كورس)، محاولين تقليد ما سمعوه من المعلم.

4. يقوم المعلم بتعرف أداء كل طالب فيطلب من كل واحد منهم أن يقرأ جهرياً، ويتم اختياره لمن يقرأ بطريقة عشوائية بحيث يواصل القراءة من النقطة التي توقف عندها سابقاً، وهكذا يمر المعلم على كل الدارسين دون أن يعرف كل دارس متى يطلب منه أن يقرأ، إلى أن يتأكد المعلم من أن كل جملة قد قرأها الدارسون عدة مرات، وأن كل دارس قد اشترك في قراءة الجمل، ومن القراءة الجهرية يمكن للمعلم أن يخرج بانطباع عام عن مدى تمكن الدارسين من ربط الرموز المكتوبة الصعبة من الأصوات التي تمثلها تماماً.

هـ) يبقى بعد ذلك عنصر جوهري وأخير في هذه المرحلة وهو التقويم؛ ففي كل خطوة ينبغي أن نختبر الدارس في قدرته على القراءة الجهرية للرموز المكتوبة، وعلى استخلاص المعاني من ترابط الكلمات وصيغ النحو التي يكون قد درسها من قبل. ومن الأمور المهمة التي ينبغي أن ندركها في هذه المرحلة هي عدم ترك أي لبس أو غموض أو إبهام في عقل الدارس فيما يتصل بالعلاقة بين أصوات اللغة العربية والرموز المكتوبة التي تستخدم لإبراز هذه الأصوات، فالقراءة ربما تكون شكلاً مخففاً من أشكال الاستماع يقوم فيه القارىء أولاً بوصل أو ربط الرموز الكتابية بالرموز الصوتية حيث يستطيع بذلك أن يفسر الرمز من خلال نفس القنوات التي تسلكها الأفكار من الأذن إلى العقل. وعلى هذا فأي غموض أو إبهام في تفسير الأصوات التي تقدمها الرموز المكتوبة ربما يؤدي إلى بطء في استخراج المعنى من الصفحة المطبوعة.

2. المرحلة الثانية :

وهي مرحلة القراءة من أجل الفهم؛ وفي هذه المرحلة يمكن أن تنتقل بالدارس إلى قراءة أكثر عمقاً تحت توجيه وإرشاد المعلم، والتطور بالقراءة إلى مستوى أكثر عمقاً يتطلب تقديم مفردات جديدة وكثيرة؛ ومن هنا وجب استخدام كلمات شائعة متواترة تقدم من خلال نصوص مألوفة بحيث يحرص المعلم على توضيح معاني المفردات الجديدة؛ أما المفردات الأقل شيوعاً؛ والمعاني غير العادية للكلمات الشائعة فيمكن تدريب الدارس على تخمينها أو الكشف عنها في المعجم. ويعتمد نجاح التعلم في هذه المرحلة على جودة تخطيط المادة المقدمة التي ينبغي أن تراعى فيها بعض الأمور ومنها ما يلي :

أ) أن تقدم في شكل حواري وقصصي طريف متضمنة موضوعات شائقة ممتعة غير معقدة، يكتبها واحد من أبناء اللغة معتمداً فيها على المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارس فعلاً، فيما عدا بعض الفقرات المعجمية المتدرجة والمحددة مما يمكن استخلاص معناها بشكل معقول من الصور التوضيحية أو التمثيل أو السياق، وهذه الفقرات المعجمية الجديدة ينبغي أن تتكرر في النصوص بشكل كاف يستطيع معه الدارس أن يستوعبها ويتمثلها.

ب) أن تتصف هذه النصوص المقدمة بقصر الجمل وقصر وحدات المعنى، ذلك أن مدى التذكر بالنسبة للغة العربية في هذه المرحلة عادة ما يكون محدوداً.

ج) أن تكون الموضوعات سهلة تدور حول مواقف مألوفة إما في الثقافة العربية الإسلامية أو في ثقافة الدارس، على أن تكون الأحداث والمواقف الموصوفة سهلة وبسيطة بالدرجة التي تمكن الدارس من متابعتها دون الحاجة إلى الاحتفاظ بتفاصيل كثيرة في عقله ليتابع بها الأحداث، وبهذا نحقق للدارس القدرة على القراءة بطلاقة، ومع توافر هذه الشروط في المواد المقدمة للقراءة ينبغي أن تكون هناك أيضاً خطة متدرجة في تقديمها، وفي هذا الصدد يمكن الاسترشاد بما يلي :

1. يمكن البدء بمواد المرحلة الأولى مع إعادة صياغتها وتنظيمها وتقديمها بشكل قصصي مترابط، وقد يتم ذلك بتقديم حكاية بسيطة من ثقافة الدارس.
2. تقديم نصوص مألوفة تتضمن بعض المفردات والمواد المعجمية الجديدة تشد القارئ تدريجياً نحو محاولة استنباط المعنى من السياق وفي هذه المرحلة ينبغي الاهتمام بمعالجة الكلمات الصعبة.
3. تقديم مواد أكثر اتساعاً وعمقاً مع الاحتفاظ ببساطتها وسهولتها ومناسبتها للنمو المعرفي واللغوي للدارسين، والجديد المضاف لهذه الخطوة هو اتساع الموضوع وزيادة طول النص.
4. تقديم نصوص مألوفة المفردات والتراكيب ولكنها تحمل أفكاراً ومعاني غير مألوفة، وهذه تهدف إلى التدرج في تنمية القراءة من حيث اللغة ومن حيث الفكر.

5. يحدث بعد هذا انطلاقه في القراءة حيث ينبغي تقديم قراءات إضافية أكثر اتساعاًوعمقاً من الناحية اللغوية والناحية الفكرية عن سابقتها، بشرط أن تكون جذابة شائقة، ولا تبعد بالدارسين عن مستوى ثروتهم اللغوية وخبراتهم وأفكارهم، ولعل هذه المرحلة هي مرحلة تقديم ما يسمى بمواد المتابعة في القراءة.

إذا استطعنا أن نوفر مادة جيدة وأن نقدمها بطريقة تدريجية محكمة يبقى علينا بعد ذلك أن نوفر بعض الإجراءات والأساليب التي تساعد الدارس على النمو في هذه المرحلة، ولعل ذلك منوط بقدرة المعلم على التدريس، ويمكننا في هذا الصدد أن نقدم للمعلم بعض التوجيهات.

1. يمكن للمعلم مثلاً أن يقرأ النص أولاً أمام الدارسين ثم يرددون خلفه عدة مرات حتى يتأكد من صحة قراءتهم:

2. يتلو هذا فترة تناقش فيها شفوياً المعاني العامة التي قد تكون فهمت في أثناء القراءة الجهرية.

3. يطلب المعلم من الدارسين قراءة النص قراءة صامتة للبحث عن إجابات لمجموعة من الأسئلة يسجلها المعلم على السبورة.

4. تدور مناقشة نشطة للأسئلة للتأكد من وضوح الفهم ومن قدرة الدارسين على الانتقال من الاهتمام بالنطق والتعرف إلى الاهتمام بالمعنى والمضمون.

5. ولأن هذه المرحلة من أهم المراحل في تنمية المفردات، يمكن للمعلم في نهاية الدرس تخصيص وقت لتقديم مجموعة من تدريبات بناء المفردات مثل تدريبات الاستدلال والبرمجة واستخدام الوسائل التعليمية البصرية...إلخ.

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يلتفت المعلم إلى تنمية القدرة على التمييز السريع لدلالة الفعل وصيغ النفي والإثبات، والاستفهام والتعجب والحال.. إلخ هذه الصيغ التي لها دلالة في المعنى، وتساعد على الانطلاق في القراءة والفهم، وأيضاً

ينبغي ألا يترك الدارس يقرأ بمفرده حتى في هذه المرحلة، فما زالت عاداته في القراءة هشة قابلة للاهتزاز الشديد عند أول اصطدام لها بمادة صعبة في القراءة، ولذلك لابد من استمرار إشراف المعلم على قراءات الدارسين.

وفي ضوء كل هذا لابد أن يحرص المعلم على ضرورة أن يجد الدارس في هذه المرحلة أمرين مهمين في آن واحد : أولهما أن يجد الاستمتاع والسرور والرضى في القراءة باللغة العربية، وثانيهما أن يجد مادة تتحداه وتستهويه وتشد ميله نحو القراءة.

3 . المرحلة الثالثة :

وهي مرحلة القراءة المكثفة أو مرحلة الدرس والتحصيل، والقراءة تنقسم فيها إلى نوعين :

أ) القراءة المكثفة :

وتهدف إلى تكثيف نشاط القراءة في الفصل من أجل تعميق دراسة اللغة وزيادة الكفاءة فيها، وذلك تحت إشراف المعلم. وفي هذه القراءة المكثفة تقدم للطالب مواد يدرب فيها على تفسير صعوبات التركيب اللغوي وتوسيع مجالات الثروة اللفظية، والقدرة على البحث عن المعلومات ودراستها وفهمها.

ب) القراءة الواسعة :

وتهدف إلى إتاحة مجالات وميادين واسعة من القراءة لكي ينطلق المتعلم في القراءة معتمداً على نفسه، مختاراً ما يريد، وهذه المرحلة تهدف إلى تجويد الانطلاق في القراءة مع السرعة، والدقة في الفهم، ولتأكيد كل مهارات القراءة اللازمة للمرحلة الأخيرة من القراءة وهي القراءة التأملية التحليلية الفاحصة.

وبصرف النظر عن التفرقة بين هذين النوعين من القراءة فإننا نجد أن أهداف هذه المرحلة تتلخص في تكوين قارئ كفء فعال، فبعد أن أكسبنا القارئ في المرحلتين السابقتين مهارة القراءة الجهرية، ومهارة التقاط محتوى الفقرة واستخلاص المعلومات والأفكار من المادة المقروءة، بقي علينا في هذه المرحلة أن نزود الدارس بالمهارات التالية :

1. مهارة البحث عن الحقائق والمعلومات والأفكار في الكتب والمطبوعات الأخرى.

2. مهارة تحديد معلومة بعينها وسط تيار من المعلومات والأفكار.

3. مهارة فهم ما في الصفحة المطبوعة فهماً دقيقاً وتاماً عن طريق النظرة الخاطفة أو ما يسمى القراءة السريعة.

ويتحقق الهدفان: الأول والثاني من خلال القراءة المكثفة أما الهدف الثالث فيتحقق من خلال القراءة الواسعة.

أ) القراءة المكثفة

يحتاج تحقيق الهدفين السابقين إلى الاهتمام بأمرين مهمين عند تدريس القراءة المكثفة.

الأول: تدريب الدارسين على ملاحظة المعنى ملاحظة دقيقة مضبوطة.

الثانية: تدريب الدارسين على الوصول إلى معلومة معينة مطلوبة أو الإجابة عن سؤال بعينه.

وتتحقق أهداف التدريب الأول عن طريق القراءة المضبوطة وهي القراءة البطيئة المتأنية المركزة التي تمكننا من تسجيل المعلومات والتفاصيل الموجودة في المادة المقروءة تسجيلاً دقيقاً.

أما أهداف التدريب الثاني فيتحقق بالقراءة السريعة التي لا يبحث فيها القارئ إلا عن معلومة أو فكرة بعينها، فهي تركز على البحث عن الحقيقة أو مجموعة مترابطة من الحقائق، وتتطلب سرعة ملاحظة وقوة التقاط للشيء الذي تبحث عنه وسط تيار متدفق من المعلومات والأفكار مما يموج به النص.

معنى هذا أننا نركز على مهارتين رئيستين ومتصلتين هما:

أ) الدقة في القراءة.

ب) السرعة في البحث عن المعلومة.

وتدريس هاتين المهارتين يختلف من واحدة إلى أخرى فتدريس المهارة الأولى ينبغي أن يتم من خلال مقرر أو كتاب مدروس، وأن يبدأ مبكراً من أجل تزويد الدارس بتدريبات ممتازة على دقة القراءة وتعليمه الاستخدام الصحيح للغة.

أما تدريس المهارة الثانية فيمكن تأخيره حتى نهاية دراسة المقرر في الكتاب حيث إنها لا تحتاج إلى وقت كبير عندما تنجح في تكوين المهارة الأولى.

وعن طبيعة المواد التعليمية في هذه المرحلة نتحدث فنقول : "إن المادة التي تختار لهذه المرحلة ينبغي أن تكون أكثر صعوبة من تلك التي ستقدم في القراءة الواسعة، وأن تكون هذه المادة هي أساس كل النشاط التعليمي داخل الفصل، فالمادة المقدمة لا تقرأ فقط بل تناقش تفصيلاً بواسطة اللغة الجديدة نفسها، وتحلل هذه المادة أيضاً وتستخدم في الكتابة، إن قدرة الدارسين على التحدث والكتابة باللغة الجديدة حول المادة المختارة للقراءة في هذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على اختيار المعلم للنصوص فإذا كانت المواد صعبة جداً بالنسبة لتلك التي قدمت في المرحلة الثانية، أو كانت مفرداتها جديدة ومعقدة وكثيرة فإن ذلك سوف يؤدي إلى ارتباك الطلاب وفقدانهم لثقتهم في قدرتهم على قراءة النص مباشرة ودون مساعدة من المعلم أو المعجم، لذلك ينبغي الانتباه إلى أن هذه المرحلة بالرغم من كونها مرحلة درس وتحصيل إلا أنها ليست بعد مرحلة اختيار النصوص الأدبية، فهي بوضوح مرحلة تقوية عادات الدارس ومهاراته اللغوية، ومرحلة النصوص لا تأتي إلا عندما تتبلور مجالات اهتمامهم وميلهم ويبدأ البعض في الميل إلى التخصص في دراسة أدب اللغة، وحتى عندما نبدأ في تقديم أدب اللغة علينا أن نختار نصوصاً حديثة من أنماط أدبية مألوفة في اللغة الأم مثل القصص والروايات القصيرة، والروايات الطويلة والأشعار، والمقالات التي تدور حول الاختراعات الحديثة والأحداث الجارية....إلخ".

نود أن نقول هنا : إن القراءة الواسعة قد تتضمن صوراً بسيطة من الأدب لتمهد للمرحلة الأخيرة وهي مرحلة اكتمال كل مهارات القراءة وتكوين القارئ الكفء الذي يستطيع أن يقرأ قراءة فاحصة متأملة من أجل متابعة الفكر الإنساني.

هذا ولقد قدم جيرى Gurrey[1] مجموعة من الأساليب والتوجيهات لتدريس كل من المهارتين نعرضها فيما يلي :

1. تنمية مهارة الدقة في القراءة :

إن أسهل طريقة لزيادة الدقة تتلخص فيما يلي :

1 . يعد الدارسون فقرة جديدة في كتبهم ويقرءونها قراءة صامتة.

2 . يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة ويفضل أن يكوّن سؤالاً لكل جملة، ولكن هذا لا يمنع أيضاً من أن يضع مثلاً سؤالين أو ثلاثة فقط على الفقرة كلها، هذه الأسئلة ينبغي أن تنصب على المعلومات الموجودة فعلاً في الجملة أو الفقرة.

ويسمي جيري هذه الأسئلة بالمرحلة الأولى وهي المرحلة التي لا تميل إلى تدريب الدارسين على أن يفكروا في أي معان أو أفكار أخرى قد تفهم من الجملة فهذه تأتي بعد ذلك، وهذا النوع من الأسئلة له أغراض خاصة جداً في هذه المرحلة هي :

أ) تدريب الطلاب على استخلاص ما عبر عنه الكاتب.

ب) تدريبهم على استخدام الكلمات والتعبيرات والتراكيب التي جاءت في الفقرة أو الجمل.

وتحتاج هذه الأسئلة إلى صياغة سهلة وواضحة تشتمل فيها جملة السؤال على جملة الجواب، ومما يساعد على سهولة ووضوح الأسئلة أن تدور حول الناس والأشياء والأماكن والأحداث التي جاءت في القطعة فقط وحول التفاصيل الحقيقية التي نصت عليها القطعة، وأيضاً أن ترتب الأسئلة بحيث تسير مع ترتيب الجمل في النص جملة جملة، فهذا يساعد الطلاب على متابعتها والعثور على الإجابات بسهولة، وفي طرح هذه الأسئلة لابد أن يتبع المعلم الطريقة العشوائية التي سبق أن أشرنا إليها عند اختيار الطلاب للإجابة حتى يشترك معظم الطلاب في البحث عن

---

(1) P. Gurrey, Teaching English as a Foreign Language, Longman Group limited. London (1971).

الإجابة ويتوقع كل منهم أنه سيسأل وحتى يشيع في الفصل جو من النشاط والأخذ والعطاء والتفاعل.

وعندما يخطئ البعض في الإجابة لا ينبغي أن يصحح لهم المعلم بل عليه أن يعيدهم إلى النص للبحث عن إجابة ثانية ويجب التمسك بهذا الإجراء فهو يدخل في إطار تدريب الطالب على أن يقرأ بدقة، وفي أثناء الأسئلة والأجوبة على المعلم أن يلفت أنظار الدارسين إلى الصيغ اللغوية الصحيحة كالأفعال والإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث والإضافة... إلخ تلك الصيغ البسيطة التي ينبغي أن تتضح في أذهان الطلاب من خلال الأسئلة.

بعد طرح الأسئلة بسرعة ونشاط، وتفاعل الدارسين معها بالأجوبة، يمكن تقسيم الفصل مجموعتين، مجموعة تسأل والأخرى تجيب، وهذا يدربهم على كيفية وضع الأسئلة وصياغتها وطرحها والإجابة عنها بمهارة، ويمكنهم من التعامل مع اللغة دون مساعدة من المعلم، ولا ينسى المعلم أن يوجه الدارسين إلى ضرورة ارتباط الأسئلة بالنص.

هذا النوع من التدريبات ينبغي أن يستمر مع المقرر حتى نهايته ولو أصبح الدارسون مهرة جداً في الأسئلة والأجوبة ومع نمو النصوص والمواد طولاً واتساعاً وعمقاً نبدأ في تقديم تدريبات أكثر دقة وإحكاماً، وكلما ازدادت إجابة الدارسين دقة وإحكاماً بدأنا في زيادة صعوبة النص، وبهذا النمو التدريجي الطبيعي ستقل بعد ذلك هذه التدريبات وتبدأ في إفساح وقت أكبر للقراءة الصامتة الطويلة وللأعمال الكتابية.

ولعله من المناسب الآن أن نقدم نموذجاً للتدريب على الدقة في القراءة مستخدمين ما سميناه المرحلة الأولى من الأسئلة.

أ) يقرأ الطلاب القطعة التالية:

تتميز معظم عواصم البلاد العربية بكثرة المساجد، فالزائر يرى عدداً كبيراً من المآذن العالية التي تزينها بالليل المصابيح الكهربائية، ويسمع مرات عديدة صوت المؤذن من فوق هذه المآذن ينادي الناس للصلاة، هذه المساجد تفتح دائماً للمصلين الذين تراهم داخلين خارجين ولا تخلو منهم المساجد ليلاً ولا نهاراً.

ب) نطرح الأسئلة الآتية :

1 . ما الذي تتميز به العواصم العربية؟

2 . ماذا يرى الزائر؟

3 . ما الذي يزين المآذن بالليل؟

4 . ماذا يسمع الزائر من فوق المآذن؟

5 . لماذا ينادي المؤذن الناس؟

6 . متى تفتح المساجد للمصلين؟

7 . هل زرت بلداً عربياً ورأيت هذه المساجد؟

2 . تنمية مهارة الحصول على معلومة :

من أهم مهارات القراءة وأكثرها نفعاً للإنسان مهارة الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها في أغراض معينة من الكتب وغيرها من المطبوعات. ولكي يتمكن المتعلم من ذلك بسرعة وسهولة علينا أن ننظر إلى تنمية هذه المهارة نظرة جادة تتناسب وأهمية اكتساب هذه المهارة باعتبارها أمراً رئيساً وجوهرياً في تطور العقل البشري، وفي كل أنواع عمليات التعلم والبحث والدراسة.

إن الدارس الذي يمتلك هذه المهارة يمتلك مفتاحاً للنجاح في حياته الدراسية والعملية، لذلك فاكتسابه لها لا يمكن أن يتم بطريقة عرضية تلقائية ولكنه يحتاج لمجهود كبير تدعمه مساعدة المعلم وتوجيهاته.

واكتساب هذه المهارة يتطلب عدة أمور نعرضها فيما يلي:

1 . أن يقرأ الطلاب وفي ذهنهم فكرة واضحة ومحددة عما يبحثون عنه من معلومات. بهذا يتعلمون البحث عن المعلومات وفي ذهنهم دائماً سؤال يلح عليهم طالباً الإجابة ومن ثم يصاحبهم طوال قراءتهم.

2 . تحديد هذا السؤال ووضوحه سيوجه قراءة الطلاب ويركز انتباههم على ما يودون الحصول عليه، وسيمنع طغيان ميولهم واهتماماتهم القرائية

الأخرى على غرضهم الأصلي. ومن ثم تنطلق قراءتهم بسرعة خلال العديد من الصفحات وتظل هذه الانطلاقة السريعة إلى أن تكتمل الإجابة عن السؤال.

3. أن يقرأ الطلاب بحثاً عن حل لمشكلة، فهذا النوع من القراءة أكثر صعوبة، ذلك أن ما يبحثون عنه من حلول ليس واضحاً فالحل الصحيح للمشكلة ليس بالضرورة أن يكون واضحاً ليبحث عنه الدارس في المادة المقروءة، وهذا النوع من القراءة يدربهم على تجميع نقاط صغيرة من مصادر متعددة (قد تكون فصولاً عديدة) للوصول إلى إجابة كاملة أو حل كامل للمشكلة، وإنه لكسب عظيم للدارسين في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة أن يدربوا على جمع المعلومات من كتب ومصادر عديدة.

4. أن يستخدم المعلم إحدى طرق تخطيط دروس تنمية هذه المهارة وهي كثيرة متعددة نضرب بعض أمثلة منها :

أ) يمكن مثلاً أن يطرح المعلم سؤالاً ويقول مثلاً : من يستطيع أن يجد إجابة هذا السؤال في ص 45 من كتاب القراءة، ويمكنه أن يكرر هذا الإجراء في عدد من الدروس القصيرة، وهنا نوجه نظر المعلم إلى ضرورة أن تتطلب الإجابة عن السؤال البحث عن حقيقة واحدة فقط.

ب) ويمكن مثلاً أن يتقن الطلاب هذا الجزء الأول من المهارة، وتصبح لديهم رغبة شديدة للبحث عن إجابات سريعة يمكن أن يسألهم المعلم أسئلة تتطلب أولاً تفاصيل قليلة، ثم أسئلة تتطلب تفاصيل متعددة، وأخيراً أسئلة تتطلب جمع وربط تفاصيل مستمدة من فقرات وصفحات عديدة وهكذا يتدرج في رفع مستوى هذه المهارة إلى أن يصل بها إلى النضج الكامل.

ج) يمكن بعد ذلك اختيار بعض الطلاب ومطالبتهم بعمل أسئلة وكتابتها على السبورة، إن نجاح الطلاب في وضع أسئلة دليل على وجود قدرة لديهم على تحديد الحقائق والمعلومات التي في النص والتي وضعت الأسئلة من أجل الوصول إليها.

هذه الأساليب التدريسية يمكن تعميقها وتنويعها لتصل إلى طلب تلخيص بعض الموضوعات أو كتابة بعض المذكرات أو التقارير، أو تسجيل ملاحظات.... إلخ هذه الأمور المهمة والحيوية خاصة بالنسبة لهؤلاء الذين سيواصلون دراسة اللغة.

ب) القراءة الواسعة

ينبغي أن تختار مواد القراءة الواسعة أقل صعوبة من مواد القراءة المكثفة، فالغرض من برنامج هذه القراءة هو تدريب الدارس على أن يقرأ بشكل مباشر وبطلاقة من أجل الاستمتاع وبدون مساعدة المعلم، وفيما يلي نتناول أهم ما ينبغي مراعاته في مواد هذه القراءة، وأهم ما ينبغي أن يراعيه المعلم عند تنميته لمهارة هذا النوع من القراءة، أن تكون مواد القراءة قصصاً قصيرة وبعض الروايات المبسطة التي ادخلت عليها تعديلات طفيفة في المفردات والتراكيب بحيث تجعلها في المستوى المطلوب، كما يمكن الاستعانة بالقصص القصيرة والروايات والكتب الجذابة التي كتبت خصيصاً لتناسب هذه المرحلة ذلك إن وجدت.

كما نرى أن تكون موضوعات القراءة هذه خاصة موضوعات الكتاب المدرسي مرتبطة باهتمامات الدارسين ومناسبة لأعمارهم وخبراتهم وتجاربهم السابقة، وقادرة على شد ميولهم وإثارة حماسهم للقراءة وحبذا لو كانت تقريباً في أنماط وقوالب شبيهة بتلك التي يقرءونها في اللغة الأم، فإذا كان الدارس في مرحلة تقدم له فيها بلغته الأم المخاطرات والمغامرات وقصص الحيوانات والسير مثلاً فيحسن أن تقدم له مثلها في اللغة العربية بشرط أن تكون مرتكزة على خلفية من الثقافة العربية الإسلامية ومتصلة بحاضر اللغة.

وللمعلم دور توجيهي في هذه المرحلة يتلخص فيما يلي :

1. اقتراح موضوعات ومواد للقراءة وقد يقوم بعرض هذه الموضوعات أو تقديمها في الفصل بشرط أن تكون موضوعات ومواد شائقة وجذابة.

2. استثارة ميول الدارسين نحو القراءة، وإيقاظ شغفهم بالمادة التي سيقرءونها، ولعل أولى خطوات هذه الإثارة أن يظهر هو أولاً حماسة

للمادة التي ستقرأ، وأن يعطي الدارس ثقة بالقدرة على قراءة هذه المادة والاستمتاع بها، ومما يساعده على ذلك تزويد الطلاب بمعاني بعض الكلمات ومجموعة من التعريفات والمترادفات ومفاتيح السياق. إلخ... هذه الأمور التي تجعله يقرأ ويفهم بثقة، وقد يزود المعلم الدارسين بأسئلة توجيهية تساعدهم على أن يقرءوا وفي أذهانهم غرض يوجههم.

3. إعطاء واجبات أو تعيينات منزلية، وفيها يحدد المعلم للدارسين ما سيفعلونه في أثناء تأدية هذا الواجب، وما سيقدمونه في حجرة الدراسة في اليوم التالي كأن يقول مثلاً (عليكم بقراءة هذا الموضوع ومعرفة معناه، وتحديد الأفكار التي يود أن يطرحها الكاتب، والاستعداد لإجابة هذه المجموعة من الأسئلة في حجرة الدراسة غداً).

4 . في هذا النوع من القراءة ينبغي أن يتجنب المعلم أن تكون الأسئلة اختبارية تولد لدى الدارسين نوعاً من الارتباك والتردد وبالتالي عدم الإقبال برغبة على القراءة، ولكي لا تكون الأسئلة اختبارية يمكن الاسترشاد بالنمط التالي من الأسئلة :

أ) ما الكلمات التي تظن أنها ضرورية لفهم هذا الموضوع؟ اكتبها واقرأها.

ب) هل يزودك هذا الموضوع بكلمات تحس أنك ستحتاجها فيما لو سافرت إلى أحد البلاد العربية؟ وما هي هذه الكلمات؟

ج) ما الذي أحببته والذي لم تحبه في الموضوع؟

د) ما الشخصية الرئيسة والشخصيات الثانوية؟

هـ) هل تعرف شخصاً يشبه الشخصية الرئيسة؟ اذكره.

و) هل الموضوع من الناحية الثقافية مألوف لك أو غريب؟

هذا النمط من الأسئلة يسمح للطلاب بالقراءة في حرية وانطلاق، والإجابة عن مثل هذه الأسئلة يحتاج إلى نوع من التفكير والتفاعل، ويولد لدى الدارسين حباً للنقاش وعرض الآراء مما ينتج عنه ممارسة حقيقية للغة.

وينبغي الالتفات إلى طبيعة الغرض من القراءة في الواجب المنزلي، فإذا كان الغرض تحسين مهارات القراءة يجب على الطلاب أن يقرءوا من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تستخدم الأدوات من، ما ، متى، أين، لماذا، كيف؟ وذلك للحصول على المحتوى الأساس للمادة المقروءة.

5. يجب أن يدرك المعلم أهمية متابعة الواجبات والأنشطة في الفصل باعتبارها جزءاً مهماً من التدريس ومن نشاط حجرة الدراسة، وإلا أحس الدارسون بعدم ضرورة إعداد الواجب وعدم فاعلية الحضور في الفصل، وفي المتابعة يقوم المعلم مثلاً بدراسة وشرح وتوضيح الصعوبات التي قابلت الدارسين في أثناء إعدادهم الواجب في المنزل، ويقوم بتدريبهم على كيفية طرح أسئلة محددة مثل (أنا لم أستطع فهم السطر الثاني من ص 30) أو (قرأت الصفحة كلها ولم أستطع أن أحدد مضمونها) وهنا ينبغي أيضاً أن يترك الدارسين يجيبون عن هذه الأسئلة فيما بينهم، فما لم يفهمه البعض يفهمه الآخرون والعكس، ومثل هذا الإجراء يشيع روح التعلم الجماعي، ويقوي دوافع الدارسين، ويعطيهم ثقة بأنفسهم.

4 . المرحلة الرابعة :

وهي مرحلة القراءة الجادة التأملية الواسعة في ميدان الفكر والثقافة كقراءة القرآن الكريم والسيرة النبوية والقصص الممتازة والأدب وكتب السياسة والدين والاقتصاد والفلسفة والعلوم، وهي ميادين مهمة أيضاً لتنمية هذه المهارة:

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يشعر الدارس بالثقة الكافية في قدرته على قراءة كتاب أو صحيفة من أجل غرض من أغراض القراءة الخاصة به حتى لو كان لاستمتاع شخصي وذلك دون ما حاجة إلى مساعدة إلا في مواقف نادرة يحتاج فيها للمعجم، وهذه المرحلة تحتاج لأن يكون الدارس قد درب تماماً في المراحل السابقة على أن يقرأ لنفسه معتمداً على نفسه بطريقة مباشرة وبثقة كافية.

وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى تنمية التفكير وتدريب الدارس على استخدام عقله في القراءة، والنظر بعمق في الأسباب والدوافع والنتائج واستخلاص الأفكار وتذوق معاني الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وأدب وثقافة اللغة، والانطلاق نحو القراءة فيها قراءة واسعة وعميقة.

وفي هذه المرحلة على المعلم أن يوجه قراءات الطلاب أولاً نحو الأعمال الأدبية البسيطة.والآيات القرآنية سهلة التراكيب، ونحو كتب الثقافة العربية الإسلامية الحديثة المكتوبة بلغة سهلة، ونحو متابعة الصحف اليومية.

ويمكن للمعلم أن يقدم مع المواد التي يوجه إليها الطلاب مجموعات من الأسئلة على أن تكون أسئلة عميقة تتطلب تفكيراً عميقاً وتخيلاً وتصوراً، وبشرط ألا تكون أسئلة من أجل التفاصيل لأن أسئلة هذه المرحلة أسئلة فيما وراء السطور، فهي أسئلة تدور حول :

أ) ما أحب الأماكن والأشخاص والأشياء التي أشير إليها في النص؟

ب) لماذا وقع هذا الحدث وما الذي ترتب عليه؟

جـ) كيف وقع الحدث؟ وكيف كانت النتائج ؟

د) هل العلاقة بين أسباب الحدث ونتائجه علاقة طبيعية؟ لماذا؟

أي أن الأسئلة هنا تطرح من أجل استنتاج وتحليل الأشياء التي تدور حول خصائص أو مظاهر الأشخاص والأحداث أو أي جوانب أخرى أشير إليها في النص المقروء، أي أن هذه الأسئلة تبحث عما يمكن أن يعطي كمالاً للموضوع المقروء من حيث الدقة والاقتناع والسهولة والفهم والاستيعاب والتخيل...إلخ.

وفي الإجابة عن هذه الأسئلة ينبغي ألا تحد أفكار النص تفكير الدارسين، بل ينبغى أن ينطلق تفكيرهم وخيالهم في الأشخاص والأحداث والأشياء بحيث يعطونها ما لديهم من تصور، وبحيث يبعثون فيها من خيالهم حياة وحركة. إن هذا النوع من الأسئلة يستدعي كل أنواع الأفكار التي لدى الطلاب، ويثير مناقشات حية في الفصل بحيث يتحول الدرس إلى نشاط وتفاعل يؤدي إلى فائدة كبيرة، فالمناقشة هنا لا تعتمد مباشرة على المادة المقروءة بل تعتمد على إثارة أفكار جديدة متنوعة لدى الدارسين ومن ثم ممارسة صحيحة متدفقة للغة، وهذا يؤدي إلى تنمية القدرة على متابعة الفكر وإثارته في أثناء القراءة وبالتالي إلى تكوين تفكير إيجابي مبتكر.

ومن هنا نرى أننا لا نعلّم الدارسين قراءة اللغة العربية بل نعلمهم أيضاً أن يفكروا فيها وبها، ومن هنا يصبح جزء كبير من تعليم القراءة تدريباً على التفكير،

وتدريباً أيضاً على تقويم القدرة على التعبير الصحيح بلغة متقدمة عما يدور حول الأفكار المطروحة.

وينبغي في نهاية هذه المرحلة أن يطرح المعلم على الدارسين وأمامهم مجموعات كبيرة من الموضوعات والكتب والمصادر التي تتناول مختلف جوانب الثقافة العربية والإسلامية حتى تصبح ميادين يعمل فيها الدارسون بعد ذلك قدراتهم ومهاراتهم في القراءة، وحتى يجد الدارسون منابع للأفكار ولأساليب اللغة التي يمكن الاستعانة بها عندما يستخدمون اللغة في الكتابة، سواء قضاء لحاجاتهم أو تعبيراً ذاتياً عن أنفسهم.

الفصل السابع

تـــدريــــــــس الأدب

الفصل السابع
تدريس الأدب

مقدمة :

تتسع كلمة الأدب في هذا الكتاب لتشمل مختلف الفروع الأدبية من أدب إلى نصوص إلى بلاغة إلى نقد في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، ويلزمنا في مستهل هذا الفصل توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات التي يشيع استخدامها في ميدان تدريس الأدب.

أولاً : مفاهيم ومصطلحات :

لدينا مجموعة من المفاهيم التي تستحق الإيضاح قبل الحديث عن أهداف تدريسها، هذه المفاهيم هي : الأدب والنصوص والبلاغة والنقد، فما الفرق بينها؟
الأدب : يقصد بالأدب مجموعة الحقائق التي نستنتجها من النصوص الشعرية والنثرية المؤلفة في عصر ما، وكذلك الأحكام الأدبية التي يمكن أن تستنبط من هذه النصوص، والتي تدل على خصائص الكتابة في هذا العصر مقارناً بغيره من العصور، والأدب يعنى بكل من :

- الحكم على أدب شاعر أو ناثر من ناحية قوته أو ضعفه.
- الحكم على أدب عصر ما.
- تتبع سلسلة التطور من عصر إلى آخر لبيان ما نال مسيرة التراث من عوامل نهضت به.
- المذاهب والمدارس الأدبية ومبادئها، وتراثها ومدى صدقه في تمثيل المذهب الأدبي أو انحرافه عنه.

النصوص : يقصد بالنصوص مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور، وتتوفر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التى تحتويها أو القيم التي تنادي بها، أو المعاني التي توحي بها، أو اللغة التي كتبت بها.

البلاغة : يقصد بالبلاغة مجموعة من الأسس الجمالية التي يستعان بها في الحكم على قيمة عمل أدبي معين، إنها مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في العمل الأدبي حتى يكون جميلاً.

النقد : يقصد بالنقد تطبيق الأسس الجمالية العامة التي انتهت إليها علوم البلاغة وذلك بتتبع مدى تحقيقها في النصوص الأدبية على مدى العصور، مع بيان ما أصاب هذه النصوص من قوة أو ضعف.

ثانياً : أهداف تدريس الأدب العربي للناطقين بغير العربية :

يمكن لنا أن نوجز أهم أهداف تعليم الأدب العربي بفروعه في برامج تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي :

1. تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين والارتقاء بها عن طريق اطلاعهم على نماذج أدبية ذات مستوى رفيع.

2. وصل الدارسين بالتراث العربي الإسلامي، وتعريفهم بمصادر الاطلاع عليه، وكذلك توعيتهم بمعاني الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبالفنون الأدبية من شعر إلى قصة إلى مقالة إلى مسرحية إلى خطبة.. إلى غير ذلك من فنون أبدعها الإنسان العربي.

3. تعريف الدارسين بالقيم العربية الإسلامية الأصيلة التي تعبر عن شخصية الإنسان العربي المسلم في مختلف مجالات الحياة، وتصحح ما تنقله أجهزة الإعلام المعادية عنه، وتقلل من تأثيرات القوالب النمطية Stereotypes التي حاولت هذه الأجهزة تكوينها عن الإنسان العربي وثقافته العربية الإسلامية.

4. إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب العربي بفروعه، وبيان ما لحق بها من تغيير بعد الإسلام من حيث المفردات والتراكيب والمفاهيم ومحاور الاهتمام مما يساعد على تحقيق قدر من المشاركة بين المسلمين من غير العرب وبين أشقائهم العرب والاستعداد لتفهم آدابهم.

5. تنمية قدرة الدارسين على التفهم العميق لآدابهم، والتقدير لأنماط التعبير الأدبي بلغاتهم، وذلك في ضوء اطلاعهم على نماذج من الأدب العربي.

6. مساعدة الدارسين على اشتقاق معان جديدة للحياة من خلال عرض تصور الثقافة العربية الإسلامية لقضاياها، وتزويدهم بالقدرة على الإبداع الأدبي، والتعبير عن هذه المعاني الجديدة للحياة باللغة العربية في حدود مستواهم اللغوي.

7. إفساح المجال للدارسين، الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، بأن يتحدثوا عن خبراتهم الخاصة فيتبادلون الرأي في كل قضية، ويعرض كل منهم أجمل ما يحتويه تراثهم.. وذلك من خلال اطلاعهم على الأدب العربي الذي يتيح لهم فرصة المناقشة وتبادل وجهات النظر.

8. تنمية قدرة الدارسين على الاستمتاع بالأدب العربي وتذوق أشكال الإبداع الأدبي، وإدراك معايير النقد الجمالي في الكتابة العربية.

9. تنمية ميول الدارسين إلى القراءة الحرة في مجال الأدب كوسيلة نافعة وممتعة لقضاء وقت الفراغ.

10. وأخيراً.. وصل هؤلاء الدارسين بإنتاج الأدباء والشعراء والمفكرين العرب، مما يخلق بينهم صلة تستحث هؤلاء الدارسين على متابعة إنتاجهم، وتعقبه في دور النشر المختلفة، سواء في بلادهم أو في البلاد العربية. فيتحقق بذلك تكوين ملكة تحليل النص القرآني وفهم معانيه ومقاصده.

ومع وضوح هذه الأهداف إلا أن تدريس الأدب العربي في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ما زال يسير بالطريقة التي يسير بها تدريس

هذا الأدب في برامج تعليم العربية للعرب، سواء من حيث اختيار النصوص أو طريقة المعالجة أو أسلوب التقويم.

ثالثاً : مستويات تدريس الأدب :

السؤال الذي يطرح نفسه الآن : متى ندرس كل فرع من هذه الفروع في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

ليس ثمة دراسة علمية ميدانية تقطع برأي في تحديد الفرع المناسب لكل مستوى من المستويات الثلاثة. المبتدئ والمتوسط والمتقدم، إلا أننا نستطيع في ضوء اتصالنا المباشر مع الدارسين في بعض هذه البرامج أن نقدم تصوراً لما يمكن أن يتم.

فالمستوى المبتدئ يستطيع، في فتراته الأخيرة أن يستوعب بعض النصوص الأدبية بسيطة اللغة، وفي حدود ما تعلمه الطلاب من مفردات وتراكيب سهلة الإيقاع أقرب ما تكون إلى الأناشيد ذات النمط الخاص والتي تصلح للإلقاء الجامعي، ومثل هذه النصوص يمكن أن تثري لغة الدارسين وتحفزهم على الأداء اللغوي، خاصة لو صحبها لحن مميز، يجدد نشاطهم ويستثير هممهم لمواصلة الدرس.

وتوصلت[1] تجربة ميدانية إلى نتائج حول الإحساس بأوزان الشعر العربي عند دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلى "أنه يمكن تجربة الشعر في المواد الدراسية لغير الناطقين بالعربية منذ المستوى الابتدائي الأول، فمن المرجح أن يكون الشعر العربي، إذا أحسن اختياره قادراً على التأثير في كل من يسمعه حتى حديثي العهد باللغة العربية.

وهو بهذا يرد على أساس علمي على أولئك المعارضين لتدريس الشعر العربي في المستوى الإبتدائي، العبرة هنا باختيار النصوص الملائمة، والمتمشية مع المستوى اللغوي للدارسين والمناسبة لاهتماماتهم الثقافية، على أن يتدرج الأمر، فيبدأ بتدريس بعض الأدب في المستوى المتوسط، مصاحباً بالطبع للنصوص الأدبية، ويفضل أن تستخلص الحقائق وأحكامها من النصوص المقررة،

---

(1) علي محمد يونس، " الإحساس بأوزان الشعر العربي عند دارس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث تجريبي : مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، العدد الثاني، 1984، ص 509.

وبذلك يتكامل العمل بين النصوص والأدب، ومن الممكن في أواخر المستوى المتوسط تقديم بعض المفاهيم البلاغية البسيطة والمستخلصة أيضاً من النصوص المقررة.

أما المستوى المتقدم فهو بلا شك المجال الذي يسمح بتقديم المفاهيم البلاغية والأحكام النقدية، والمذاهب، مع مراعاة مستوى الدارسين بالطبع، مع الأخذ في الاعتبار ما بين تدريس فروع الأدب العربي للناطقين بالعربية وتدريسها للناطقين بلغات أخرى من فروق.

رابعاً : طرق تدريس الأدب :

هناك عدة مداخل لتدريس فروع الأدب العربي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية. من أكثرها شيوعاً ما يلي :

الطريقة الاستنتاجية : وهي التي نبدأ فيها بالقاعدة العامة، ثم نضرب لها مجموعة من الأمثلة التي تؤديها، ففي مجال تدريس الأدب والنصوص يبدأ المعلم بالحديث عن خصائص الأدب العربي في مرحلة ما، ثم يقدم النص المطلوب شرحه والذي يصلح شاهداً للحقائق والأحكام الأدبية، والأمر نفسه يصدق على البلاغة والنقد، إذ يبدأ المعلم بذكر قوانين البلاغة، ومذاهب النقد واتجاهاتها، ثم يضرب أمثلة لأعمال أدبية تتوفر فيها هذه القوانين فيحكم لها، أو تخلو من هذه القوانين فيحكم عليها.

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب، فمن مزاياها أنها تثبت في ذهن الطالب غير العربي، مجموعة الأحكام والقوانين الأدبية في التراث العربي لما تعطيه إياها من أهمية في الشرح في بداية الحصة، إلا أن عيوب هذه الطريقة كثيرة، من أهمها أنها تعنى بالمعارف المتصلة بالتراث العربي أكثر من عنايتها بالتراث نفسه. كما أنها تشغل ذهن الطالب بمفردات قد لا يستوعبها عند شرحها منفصلة عن أمثلتها، والذي يحدث في مثل هذه الحالة هو حفظ خصائص الأدب وأصول الكتابة وأحكام البلاغة وقوانين النقد مع العجز في معظم الأحيان عن تطبيقها، شأن ما يجري في تدريس النحو بهذه الطريقة.

الطريقة الاستقرائية : وهي على عكس سابقتها، إذ تبدأ بالأجزاء مستخلصة منها القاعدة الكلية، أي تقدم للطالب في بداية الدرس نصاً أدبياً منتقى على أسس معينة، ثم يساعد المعلم الطالب على استخلاص ما يتميز به هذا النص من خصائص، وفي مثل هذه الطريقة يدور العمل حول النص المستهدف فتستنبط الأحكام الأدبية (أدب)، وتستقرئ الأحكام الجمالية (بلاغة)، وتقوم أشكال التعبير (نقد).

هذه الطريقة أكثر جدوى من سابقتها، إذ تبدأ بالمحسوس الذي يمكن إدراكه وتنتهي بالمجرد الذي يتطلب جهداً متواصلاً وفكراً عميقاً، كما أن إشراك الدارس في استخلاص الأحكام والقوانين يضعه في موقف عملي يتدرب من خلاله على الاتصال بالعمل الأدبي وامتلاك مهارة التنقيب فيه.

خطة الدرس :

كيف ينبغي أن يسير درس الأدب العربي؟ ليست هناك خطوات ثابتة على المعلم أن يلتزم بها، كما لا توجد طريقة مثلى عليه أن يحتذيها، فهو صاحب القرار، وهو الأكثر وعياً بظروف طلابه، ومع هذا نستطيع أن نقدم الخطوط العريضة لطريقة تدريس النص الأدبي كالتالي :

المقدمة : وفيها يهيأ الطلاب لموضوع النص، وتأخذ هذه التهيئة عدة أساليب إما بإثارة قضية للمناقشة، أو الحديث عن أمر يشغل الدارسين وقتها، أو طرح فكرة متصلة بالنص المستهدف وذات صلة بثقافة الدارسين، المهم هنا أن يقدم الدرس من المعلومات والمعارف ما يتصل بالنص وما يهيء الدارسين له.

العرض : وفي هذه الخطوة يتم تقديم النص الأدبي دون تبسيط له، إن الأولى في نظرنا أن نقدم لهم نصوصاً معدلة لتناسب مستواهم، وهنا قد يحيل المعلم الطلاب على القصيدة في كتبهم، وقد يكتبها على السبورة أمامهم.

القراءة النموذجية : وفي هذه الخطوة يقرأ المعلم القصيدة مرتين أو ثلاث، قراءة ممثلة للمعنى، ثم يكلف بعض الطلاب بذلك.

الشرح : وهنا يبدأ بشرح الكلمات الصعبة، والتراكيب الجديدة، ويكتبها على السبورة، ويدرب الطلاب على استخدامها، ثم يتناول النص بالتعليق من خلال

تجزئته لوحدات صغيرة ذات معنى، ولا ينبغي أن يسرف المعلم في عرض المفاهيم والحقائق العلمية أو الشرح التفصيلي للنص.

القراءة الجهرية: وهنا يتيح المعلم الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لقراءة النص جهراً.

المناقشة : وهنا يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التي يتعمق فيها مع الطلاب في تناول النص، كما يستطيع من خلال هذه الخطوة أن يقارن لهم بين تصور الإنسان العربي لقضايا الحياة، وتصور غيره من أبناء الثقافات الأخرى.

التذوق الأدبي : نأتي بعد ذلك لهذه الخطوة التي تمثل الهدف الأساس من تدريس الأدب العربي، ولتنمية التذوق الأدبي عند هؤلاء الطلاب أساليب يمكن الرجوع إليها في كتب تعليم الأدب، وسنقدم بعض التوجيهات في هذا الصدد.

إعداد التدريبات :

ينبغي عند إعداد التدريبات مراعاة عدة أمور من أهمها :

1 . أن تكون متنوعة، بحيث يعالج كل منها مهارة لغوية، أو تذوقية معينة.

2 . أن تكون كثيرة بحيث تغطي أكبر عدد من المهارات اللغوية والتذوقية.

3 . ألا تقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي في التذوق، كأن تدرب الدارس على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وإدراك الصلة بين النص الأدبي والعصر الذي قيل فيه، وفهم معاني الكلمات، وغير ذلك من مهارات عقلية، وإنما يجب أن تعالج التدريبات أيضاً المهارات الوجدانية والجمالية التي تندرج تحت مفهوم التذوق الأدبي.

4. أن تنقسم إلى تدريبات تعليمية يستهدف بها تنمية أو إكساب مهارات معينة، وتدريبات تقويمية تستهدف الوقوف على مستوى الدارس، وتشخيص نقاط الضعف عنده، وتدريبات إضافية سواء أكانت علاجية تخص ضعاف الدارسين أو إبداعية تخص المتفوقين من الدارسين، وتستثمر ما لديهم من قدرات ابتكارية تساعدهم على إبداع أجناس أدبية معينة باللغة العربية.

5. أن تجمع التدريبات التقويمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال. فلكل منها مزاياه.

6. أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التذوقية التي تمثل المعنى وتنقل الفكرة بصدق وأمانة.

7. أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجلة بصوت جيد، فيسهم ذلك في تنمية التذوق ويساعد على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربي شعره ونثره.

8. أن يخصص بعضها للعمل الجماعي في الفصل، وتوزيع المسؤوليات بين أكبر عدد من الدارسين مما ينمي لديهم الإحساس بالمشاركة، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، والاندماج في العمل الأدبي وليس الوقوف أمامه موقفاً سلبياً.

ولعل هذا يثري حصة الأدب وينقلها من مجرد حصة روتينية، إلى موقف عملي يعيش الدارس فيه الخبرة ويصنعها وليس فقط يتلقاها.

خامساً : توجيهات عامة في تنمية التذوق الأدبي عند الطلاب :

فيما يلي مجموعة من الوسائل التي يرجى عن طريقها تنمية التذوق الأدبي عند الطلاب في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

1. **تعدد قراءة النص :** أن يدرب المدرس طلابه - قبل تعرضهم لإصدار الأحكام التذوقية على نص معين - أن يقرءوا هذا النص أكثر من مرة، وأن يستعرضوه استعراضاً شاملاً وبعناية وتمهل، فالإدراك الجمالي لأجزاء العمل الأدبي لا يتم عادة بعد القراءة الأولى له.

ومن النصوص والأعمال الفنية الأخرى ما يبهجنا عند أول اتصال به، فإذا فتشنا فيه عما يناسب التعبير الصحيح عن الفكرة والعاطفة في موضوعه لم نجد شيئاً يعتد به، وربما انصرفنا عن نص ما، ثم تعمقناه فأعجبنا به.

2. **الموضوعية في النقد :** أن يدرب الطلاب على أن يكونوا موضوعيين في نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص، لأن النقد من المجالات

الصعبة، وقد يفسده عدم وضع أسسه أو قصور التدريب عليها، أو الدخول بحكم مسبق، أو حب للشاعر أو انصراف عن شعره.

3. **عقد الموازنات** : أن يحاول في تناول كل نص عقد الموازنات سواء للشاعر نفسه أم لمن يشترك معه في موضوعه، لأن تقدير أي نظام من الجمال أمر يستحيل حدوثه ما لم يتمرن القارئ على عقد موازنات بين ألوان منه وبدرجات منوعة من الجودة وتقويم مداها في كل لون.

4. **البعد عن الكليشيهات** : هذا مع البعد عن العبارات التي لا تعطي انطباعاً حقيقياً للنص في نفسه وفي نفوس أصحابها، فمن العوامل الأساس لإفساد الذوق عند الطلاب حصر عمليات النقد بقوالب لا تصلح لتمييز شيء معين من مثل : العاطفة القوية أو السامية أو الرخيصة أو الخيال المثالي الواسع، أو الضعيف أو المعنى الرفيع أو اللفظ الجزل، والعبارة المتينة.

5. **التمهيد للنص** : أن يعنى غاية العناية بالتمهيد عند تدريسه للنص الذي يختاره بإلقاء الأضواء على جوه، وبواعثه والملابسات التي أحاطت به، حتى يكون استقباله في شغف وبانتباه واهتمام وأن يكثر من إلقاء نصوص متعددة أمام الطلاب إلقاء نموذجياً يعيش بهم في جوها، وفي أفكارها وأحاسيسها.

6. **مشاركة الطالب** : ألا ينفرد على أية حال بتناول النص بالتعليق والنقد؛ وإنما يشارك الطلاب في كل شيء؛ وأن يكون مجرد موجه ومرشد لمواطن الجمال، تاركاً لهم بعد ذلك التلقائية الكاملة؛ والحرية التامة؛ في التعبير عما يشعرون به، متناولاً بعد ذلك آراءهم بالنقد؛ وأحكامهم بالتوجيه والتهذيب والمدرس الناجح هو الذي يسمح لمختلف الآراء مهما كانت فجة ومشوشة أن تظهر متمهلاً عليها، متأنياً معها، مثابراً في توجيهها، حتى تستوي بعد ذلك آراء ناضجة، وأحكاماً تصلح للنقد، وتدل على سلامة الذوق.

7. **عدم إملاء وجهة نظره** : إن مما يفسد تجربة الذوق الأدبي والاستمتاع بالنص أن تلقى الكلمة في أفواه الدارسين وأن تفرض عليهم استجابات

معينة؛ لا تعبر عن الدارسين قدر ما تنقل رأي المعلم، فلا ينبغي أن يكون هدفنا إملاء وجهات نظر محددة حول شاعر معين، أو عصر أدبي، أو قصيدة ما، إننا إن فعلنا ذلك نكون قد كونا مجموعة من الببغاوات التي علمناها ماتفكر فيه وما تعبر عنه، إن تعويد الدارسين الاعتماد على المعلم في إصدار الأحكام، والتعليق على النص الأدبى بمثابة قطع الطريق على أصالتهم به، وليس أقتل للذوق الأدبي من الاعتماد على فكر الآخرين.

8. **عدم الإسراف في سرد الحقائق** : ألا يلجأ إلى الإسراف في سرد الحقائق التاريخية والجغرافية أو العلمية التي لا تمت بصلة قوية إلى النص، وألا يغرق في كشف المحسنات البديعية، أو تشريح الاستعارات والتشبيهات تشريحاً آلياً بعيداً عن الروح النفسية والفنية المرتبطة به.

9. **العلاقة الإنسانية** : يجب أن تشيع بين الطلاب والمدرسين روح الوئام حتى لا تقف عاطفة الكراهية حائلاً دون تذوق الطلاب أو استجابتهم لما يقدمه المدرسون إليهم.

10. **مشكلات الطلاب** : يجب اليقظة للمشكلات التي تقف أمام الطالب حائلاً دون تذوق النص الأدبي تذوقاً كاملاً، إن المدرس الناجح هو الذي يبذل أقصى جهده في سبيل حل هذه المشكلات وتذليل هذه العقبات أو إحالتهم إلى الأخصائيين إن عجز هو عن ذلك، وأمثال هذه المشكلات كثيرة، كأن يكون الطالب ضعيف البصر لا يقدر على القراءة الجيدة للقصيدة، أو أن يكون ضعيف السمع أو عاجزاً عن النطق السليم.

11. **تشجيع الطلاب على الاتصال بالأدب** : ينبغي ألا يخيف المعلم طلابه خاصة في المستويين المتوسط والمتقدم من الاتصال بكتب الأدب، أو قراءة نصوص معينة إحساساً منه بعجزهم عن الاستقلال في تحصيل المعرفة والاستمتاع بالأدب.. إن شعرة دقيقة تفصل بين أمرين : بين أن يراعي المعلم مستوى الدارسين اللغوي سواء في اختيار النصوص، أو في شرحها، وبين أن يطارده الخوف من أن يتورط الدارسون مع نص يستقلون فيه بقراءته.. إن تخويف الدارسين من صعوبة المادة المطبوعة من شأنه أن يخلق في نفوسهم إحساساً بالعجز، إن على المعلم بدلاً من

ذلك أن يدربهم على الاتصال بنصوص أدبية خارج المقرر (في حدود وعيه بقدراتهم) وأن ينمي لديهم روح المثابرة وأن يكسبهم مهارات القراءة الواعية.

إن العوامل النفسية ذات أثر كبير في تذوق الأدب.. ولقد ثبت أن فاقدي الثقة في أنفسهم كثيراً ما يعجزون عن القراءة الجيدة لافتقادهم الثقة فيما يفهمونه، إنهم يشكون في كل شيء حتى في فهمهم للأمور، والمعلم بلا شك ذو أثر كبير في تنمية الثقة في نفوس طلابه.

12. **تفرد النص الأدبي:** ينبغي ألا تكون حصة تدريس الأدب نمطية تتبع إجراءات محددة، أو خطوات ثابتة، لا يلتفت المعلم فيها إلى ما يتميز به النص الأدبي من طبيعة خاصة، أو يحيط به من ظروف معينة، إن كل عمل أدبي عمل فريد ويستحق معالجة خاصة به، فطريقة تدريس قصيدة رثاء، تختلف ولا شك عن طريقة تدريس قصيدة غزل، وتدريس قصيدة من الشعر العمودي تختلف بلا ريب عن طريقة تدريس قصيدة من الشعر الحر، مع الأخذ في الاعتبار المبادىء العامة لتدريس الأدب.

سادساً: أسس اختيار النصوص الأدبية:

اختيار النصوص الأدبية التي ينبغي أن يدرسها الطلاب في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة حقيقية، إذ يتوزع المعلمون أمام هذه القضية، فمنهم من يختار بعض الأناشيد المقررة على الأطفال العرب بحجة تقارب مستوى الناطقين بغير العربية بمستوى الأطفال العرب.. وهذا خطأ بالطبع، فالأناشيد تؤلف لجمهور خاص ذي طبيعة تختلف تماماً عن طبيعة الدارسين الكبار الذين يدرسون العربية كلغة ثانية، ويتطرف بعض المعلمين في اتجاه آخر فيختارون نصوصاً مما هو مقرر على الطلاب العرب في الجامعات العربية. والفرق أيضاً بين الموقفين كبير.

ولا تقف المشكلة عند حدود اختيار النصوص بل تتعداها إلى قضية معالجة النصوص ذاتها... فليس كل نص أدبي في تراثنا يصلح لأن يعلم، وليس أي نص يصلح لأي مستوى من الدارسين وهنا تكمن مشكلة الاختيار، إلا أنه أيضاً وبنفس

هو لأي مستوى من الدارسين، وهنا تكمن مشكلة الإعداد ويقصد بإعداد النص معالجته بطريقة تربوية، تسمح له بأن يقرر على طلاب معينين، فلقد تحتشد في النص قيم نريد تثبتها إلا أنه طويل يحتاج للاختصار. وقد يكون النص مرتفع المستوى ومن ثم يحتاج إلى التصرف.

والأمر في كلا الحالين اختيار النص وإعداده للدراسة ينبغي أن يستند إلى مجموعة من المعايير منها :

1. **زيادة الرصيد اللغوي :** أن تسهم هذه النصوص في زيادة الرصيد اللغوي عند الدارسين وأن تشتمل على التراكيب اللغوية التي تساعدهم على الاستعمال الحي للغة، ولعل هذا يفرض أن تكون التراكيب اللغوية المعلمة شائعة الاستعمال في الكتابات العربية، لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى.

2. **مراعاة خبرات الدارسين :** أن تتناسب مع خبرات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واهتماماتهم.

3. **الطابع الإنساني العام :** أن تحظى النصوص الأدبية ذات الطابع الإنساني العام بأولوية الاختيار، يليها تلك التي تعبر عن المجتمع العربي الإسلامي بقيمه الخاصة وطابعه الفريد.

4. **قصر النصوص :** أن يراعي في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة، ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع سهلة التناول وذات نغم مترابط يسهل على الدارس الانتقال من بيت إلى بيت، وقواف بسيطة سهلة، ويتدرج الأمر بعد ذلك إلى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافي.

5. **التكامل بين الفروع :** أن يراعى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص وبلاغة ونقد..إن تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية في ذاته، ولا أحسب أن مقرراً لتدريس المفهومات البلاغية بالذي يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات، إن الهدف الأساس من هذا

كله هو تدريب الدارس على القراءة الجيدة للأدب، وفهمه للثقافة العربية الإسلامية، وتنمية التذوق عنده.

6. عدم التقيد بشهرة الأديب : ينبغي عند اختيار نص أدبي معين لتدريسه في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية ألا تحكمنا شهرته، أو شهرة كاتبه، فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغي أن تقدم في هذه البرامج، إما لصعوبتها اللغوية وإما لطابعها المحلي، وإما لخصوصية التجربة فيها، أو تناولها لقيم غير مرغوبة، وإما اشتمالها على أفكار ومفهومات لا نود تقديمها للدارسين.

إن من الملاحظ في برامج تدريس الأدب العربي لغير الناطقين باللغة العربية اشتمالها على معظم النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ العرب، وما دفعنا إلى ذلك إلا أننا توارثناها جيلاً عن جيل، وارتبطت أسماء أصحابها بتاريخنا التعليمي وبحياتنا الثقافية.

7. **حدود التصرف في النص :** قد يضطر المعلم أو مؤلف الكتاب إلى التصرف في بعض النصوص الأدبية، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، فيأتي النص الأدبي بعد ذلك مخالفاً في كثير أو قليل للصورة الأصلية التي أبدعها الأديب، والحقيقة التي ينبغي الإشارة إليها هنا، هي أن ثمة فروقاً بين تبسيط النص العلمي، وتبسيط النص الأدبي، ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمي اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارئ ويتحقق أيضاً للكاتب هدفه في الوقت الذي قد يؤدي فيه التصرف في النص الأدبي إلى تحريف المعنى أو تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير، وفي هذا الصدد نوصي بأمرين : أولهما الحرص الشديد عند التصدي لهذه المهمة الشاقة.. مهمة تبسيط النص الأدبي فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية، وثانيهما تقديم النص الأدبي الأصلي للمعلم، إما في مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب، أو في مذكرة خاصة له، أو تحديد المرجع الذي أخذ منه هذا النص، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف.

فقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبي كاملاً في ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغوية.

8. **التعريف بالأجناس الأدبية** : ينبغي عند تدريس الأدب العربي الحديث والمعاصر خاصة للمستويات المتقدمة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، تعريف الدارس بالأجناس الأدبية المختلفة، من قصيدة، إلى مقال، إلى قصة قصيرة إلى مسرحية... إلى غير ذلك من أجناس، كذلك تقديم بعض النماذج من الشعر الحديث "الشعر الحر". حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة في قرض الشعر العربي... وأخيراً ينبغي تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يلم الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية في هذه البلاد.

9. **تفسير النص الأدبي** : ينبغي أن نميز بين نوعين من تفسير النص الأدبي : الأول ونطلق عليه التفسير المعجمي، والثاني : ونطلق عليه التفسير الذاتي، فأما الأول فيتناول من بين ما يتناوله، توضيح معاني الكلمات، وبيان دلالاتها في السياقات المختلفة، ما كان منها حقيقة وما كان مجازاً، ودورها في توصيل أفكار معينة، ومثل هذا التفسير تستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والنحو والصرف، أما التفسير الثاني فتستشار فيه خبرات القارئ، وتجاربه وقيمه واتجاهاته، وكلا التفسيرين لازم لتذوق العمل الأدبي، فضلاً عن أنواع التفسير الأخرى للأدب وما نود الإشارة إليه هنا، هو حث المعلم على أن يساعد الدارسين على الحديث عما يثيره العمل الأدبي في نفوسهم من ذكريات، وما لديهم بشأنه من خبرات، فإن ذلك يثري المناقشة ويبرز للدارسين إنسانية التجربة الأدبية وعمقها، وكيف أن من الأدب ما يعبر عن تجربة إنسانية عامة يشترك فيها البشر مع اختلاف أجناسهم، وتباين ثقافتهم، وبذلك يزداد الناس تقديراً للأدب واستعداداً لمشاركة الإنسان العربي تجاربه ومشكلاته.

إن إفساح المجال للدارسين للتحدث عن خبراتهم الخاصة التي يشتركون فيها مع غيرهم من ذوي الثقافات الأخرى، يعوض بلا شك إحساسهم بالعجز

اللغوي، ويشعرهم بأن ثمة شيئاً يتفقون فيه مع غيرهم وإن فرقت بينهم اللغات، إن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافي أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوي.

10. **إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب :** من أهم ما ينبغي أن يحكمنا عند اختيار موضوعات تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية. ما يلي : أولاً : إبراز أثر الثقافة الإسلامية في بعض الكتابات الأدبية على مر العصور، سواء من حيث المفردات، أو من حيث المفهومات، أو من حيث القضايا والاهتمامات، ثانياً : إبراز دور العلماء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العربية والعالمية سواء أكان هؤلاء العلماء المفكرون عرباً أم غير عرب، ثالثاً : التعبير عن القيم العربية الأصيلة التي تصور بصدق شخصية الإنسان العربي بالشكل الذي يساعد على تغيير الصورة النمطية غير الصحيحة التي تشيع في بعض أجهزة الإعلام الغربي والتي تستهدف تشويه صورة الإنسان العربي والسخرية من عاداته وقيمه، رابعاً : إبراز مظاهر التطور التي يشهدها المجتمع العربي المعاصر، والدور الذي يلعبه هذا المجتمع في توجيه الأحداث في المجتمع الدولي كله.



الفصل الثامن

تعليـــم الـكـتـابـــة

الفصل الثامن

تعليم الكتابة

أهمية الكتابة :

تعتبر الكتابة من أهم مهارات اللغة، كما تعتبر القدرة على الكتابة هدفاً رئيساً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية، والكتابة كفن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، فإذا كان الحديث، وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من أبناء الأمم الأخرى، به ينقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره ويقضي حاجاته وغاياته، وإذا كانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة العابرة والثقافات المختلفة، فإن الكتابة تعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليلاً على عظمته حيث ذكر علماء الأنثربولوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، فبالكتابة سجل تاريخه وحافظ على بقائه، وبدونها قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافاتها وتراثها، ولا تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره.

وإذا كان للغة في حياة الإنسان وظيفتان رئيستان هما الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس، فإن الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين، فنحن يمكننا القول بأن التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال كما أنه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في ذات الوقت، ولكونه كذلك أصبح ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد والجماعات.

والكتابة وإن كانت مهمة كوسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عن النفس والفكر، فإنها مهمة أيضاً في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدارس للغة العربية إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ، إن الكتابة أيضاً وسيلة من وسائل تعلم

اللغة، فهي تساعد الدارس على التقاط المفردات وتعرف التراكيب واستخدامها، كما أنها تسهم كثيراً في تعميق وتجويد مهارات اللغة الأخرى كالحديث والقراءة والاستماع أيضاً باعتبار كتابة الإملاء نوعاً من أنواع التدرب على الاستماع كما سنذكر في مكان آخر، ولقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن الطلاب الذين يقضون وقتاً كافياً في تعلم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية تكون لديهم معلومات وافية عن اللغة ويتمكنون من توظيف هذه المعلومات مما يسهل عليهم استخدام اللغة استخداماً صحيحاً، كما أن خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط مرغوب فيه من وجهة نظرهم، فبتركيز الانتباه على شكل الكلمات والعبارات تساعد الكتابة الدارس على التمييز، وبناء القدرة على تذكر الأشكال الكتابية وعلاقاتها مما يسهل عملية القراءة.

وقد تزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة حيث يحتاجها الدارس ليعبر بها عن مستواه في دراسة اللغة، وقد يحتاجها ليسجل بها معلوماته عن اللغة، كما قد يحتاجها للتعبير عن نفسه كتابة فيما يتصل بدراسة اللغة وثقافاتها وآدابها، وإذا كانت الكتابة وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الأخرى، فإنها - في ذات الوقت - تعتمد على هذه المهارات وتستفيد منها، فعن طريق الاستماع والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستخدام المناسب للغة وتراكيبها، هذه القدرة التي لا غنى عنها للكتابة الصحيحة المفهومه، فالشيء الذي لا يستطيع الفرد أن يقوله لنفسه، لا يستطيع أن يكتبه بسهولة ووضوح، ومن هنا نستطيع القول بأن ممارسة الكتابة بشكل فعال والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها.

ومع أهمية الكتابة كمهارة لغوية وكوسيلة من وسائل التعلم وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال والتعبير عن النفس وحفظ التراث إلا أنها لا تلقى في تعليم اللغات الأجنبية الاهتمام المناسب خاصة مع ظهور الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات والتي تركز على الجانب الشفوي منها أكثر من الجوانب الأخرى مثل المدخل السمعي الشفوي الذي سبق الحديث عنه، كما أن الشكوى عادة ما ترتفع من الضعف في كتابة اللغة الأجنبية وتقدم الدارسين البطيء فيها، ولعل هذا الضعف لا يرجع إلى صعوبة الكتابة باللغات الأجنبية وإنما يرجع إلى قصور في طرق

التدريس وفي البرامج المعدة لتعليم الكتابة وعدم الإعداد الكافي لتعليم الكتابة، وقلة المساعدات المقدمة للدارسين التي توجههم نحو كيفية تطوير كتاباتهم، والنقص في التدريب المنظم في المراحل الأولى من دراسة اللغة، وانخراط الدارسين في الكتابة دون غرض أو هدف أو دوافع، وتقديم موضوعات غير مناسبة للكتابة، أو إجبار الدارسين على الكتابة الحرة قبل أن يصلوا إلى درجة كافية من السيطرة على اللغة. لكل هذا وجب الالتفات إلى الكتابة مفهوماً وهدفاً وطريقة.

أولاً: طبيعة الكتابة؟

قد يتصور البعض خطأً أن الكتابة مهارة بسيطة تتركز في القدرة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً طبقاً لما اتفق عليه أصحابها من أشكال لهذه الحروف والكلمات، ومع أن هذا يكون جزءاً مهماً من مفهوم الكتابة إلا أن مفهوم الكتابة أوسع من هذا وأشمل، فالكتابة تشير إلى مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب، هذه الأنشطة تبدأ بتحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكل مرئي متفق عليه، وهذه العملية لا تتضمن أكثر من ربط الرموز الصوتية بالرموز المرئية أي كتابة الأصوات بالحروف الدالة عليها، يتلو ذلك كتابة وحدات لها معنى كالكلمة (الحروف مكونة كلمة صحيحة) وكتابة الجمل يتم التركيز فيها على الرسم الكتابي لرموز اللغة وترتيب هذه الرموز في تتابع كتابي كتتابعها الصوتي، وهذه العملية كلها تسمى الهجاء والخط ونستطيع أن نطلق على هذا الجانب من النشاط في الكتابة الجانب الحركي أو المهارة الحركية في الكتابة.

الحلقة الثانية من النشاط تأتي عندما تصبح الكتابة أكثر تعقيداً فتتضمن وضع الرموز المرئية طبقاً للنظام المتفق عليه بين أصحاب اللغة أي استخدام نظام تركيب الجمل في صياغة جمل وكتابتها، وهذا النوع من الكتابة هو الذي يستخدم في التدريب على مجالات اللغة الأخرى كحل تمرينات القواعد، وترجمة سطور بسيطة، أو كتابة حوار قصير، وهذا الجانب أو النشاط من الكتابة نسميه النشاط الكتابي العملي البسيط أو التعبير، وهو الجانب الأول من مهارة الاستقلال في الكتابة.

تأتي بعد ذلك مرحلة النشاط الكتابي المتطور، وهي المرحلة التي ينظر فيها للكتابة كوسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل مسلسل طبقاً لنظام تركيب اللغة، والهدف النهائي من هذا النشاط بالنسبة للكاتب هو القدرة على التعبير عن نفسه في صيغة مهذبة راقية تتطلب الاستخدام الفعال للثروة اللفظية وسائر تراكيب اللغة، وهذا النشاط نسميه الإنشاء Composition ومن التعبير والإنشاء تتكون المهارة الثانية للكتابة وهي المهارة العقلية والفكرية.

إذن فالكتابة نشاط حركي ونشاط فكري وهما معاً يكونان المهارة الكلية للكتابة التي تنقسم بدورها إلى مهارتين : المهارة الحركية ثم المهارة الفكرية، وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أمر مهم نفرق به بين مفهوم المهارة الفكرية في كتابة اللغة الأم والمهارة الفكرية في كتابة اللغة الأجنبية ومدلول هذه المهارة والمستوى الذي يمكن الوصول إليه في اللغة الثانية، ولعل هذا الأمر يتطلب منا أن نعود إلى ما سبق أن قررناه من أن الكتابة وسيلة للاتصال وللتعبير عن التفكير، فمن خلال الكتابة يستطيع الفرد أن يصل إلى التمييز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، فالكاتب يسجل فكره ويجتهد ليعبر عن مختلف المشاعر والمفاهيم والصور التي تريد أن تخرج من عقله مستخدماً في ذلك الكلمات مسطرة على الورق، ومسيطراً على تسلسل أفكاره، بهدف تحقيق عملية اتصال، بواسطتها يمكن جعل الفكرة الواحدة ملكاً لشخص أو أكثر، ويعني هذا أن التعبير الكتابي (التعبير والإنشاء) يحقق وظيفتين من وظائف اللغة : الأولى هي الاتصال، والثانية هي التفكير، ومن هنا وجب أن يتجه تعليم التعبير الكتابي في اللغة الأم اتجاهين هما :

أ) اتجاه الاتصال وهو ما نطلق عليه الآن الاتجاه الوظيفي في الكتابة.

ب) اتجاه تفكيري ويطلق عليه الآن الاتجاه الأدبي والإبداعي في الكتابة.

أما تعليم الكتابة في اللغة الأجنبية - وهي هنا اللغة العربية - فيما يتصل بالجانب الفكري من الكتابة فنعتقد في ضرورة الاكتفاء فيه بالاتجاه الأول ويصبح مستوى المهارة الفكرية في الكتابة باللغة العربية محدوداً بالجانب الوظيفي من الكتابة فقط، اللهم إلا في تلك الحالات النادرة جداً والتي يهدف فيها الدارس الأجنبي من تعلمه الكتابة باللغة العربية أن يكتب أدباً عربياً.

الكتابة التي سنعلمها :

في ضوء العرض السابق يمكننا أن نميز بين أنشطة الكتابة التي سنعلمها، وأن نحدد أربعة مجالات رئيسة في تعلم الكتابة باللغة العربية وهي :

1 . كتابة الحروف العربية.

2 . كتابة الكلمات بهجاء سليم.

3 . تكوين تراكيب وجمل عربية يفهمها القارئ.

4 . استخدام التراكيب والجمل العربية في فقرات تعبر عن أفكار الكاتب بوضوح. معنى هذا أننا سنعلم الكتابة في اللغة العربية من خلال المجالات التالية :

أ) الخط.

ب) الكتابة الهجائية.

1. الكتابة المنقولة.

2. الكتابة المنظورة.

3. الكتابة الاختبارية.

ج) التعبير والإنشاء وينقسم إلى :

1 . التعبير البسيط.

2. التعبير الموجه.

3. التعبير الحر.

كما أننا في ضوء تحديد مفهوم الكتابة ومجالاتها يمكننا تحديد أهداف تعلم الكتابة في اللغة العربية.

ثانياً : أهداف تعليم الكتابة :

يمكن تلخيص أهداف تعليم الكتابة في هدف رئيس واحد "السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن

يفهمه". كما يمكننا - من أجل توضيح أكثر - تفصيل هذا الهدف في مجموعة من الأهداف توجهنا في أثناء عملية تعليم الكتابة من حيث الطريقة والأسلوب، ويمكن صياغة هذه الأهداف بالشكل الآتي :

تهدف عملية تعليم الكتابة باللغة العربية إلى تمكين الدارس من :

1 . كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

2 . كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

3 . إتقان طريقة كتابة اللغة بخط واضح وسليم.

4 . إتقان الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.

5 . إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.

6 . معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.

7 . معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس، ومن خصائص ينبغي العناية بها في الكتابة كالتنوين مثلاً والتاء المفتوحة والمربوطة، والهمزات.....إلخ.

8 . ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات.

9 . ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الكلمات صحيحة في سياقها من حيث تغيير شكل الكلمة وبنائها بتغير المعنى (الإفراد والتثنية والجمع، التذكير والتأنيث، إضافة الضمائر..إلخ).

10. ترجمة أفكاره كتابة مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.

11. استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

12. سرعة الكتابة معبراً عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة.

وإذا أردنا ترجمة هذه الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، فإننا نستطيع أن نستثني الأهداف السبعة الأولى لأنها أهداف حركية ومن ثم فهي سلوكية بذاتها

يمكن ملاحظتها وتحقيقها من خلال الخط والإملاء المنقول والمنظور والاختباري، أما الأهداف الخمسة الأخيرة فيمكن إعطاء أمثلة لكيفية تحويلها إلى أهداف سلوكية من هذه الأمثلة :

1. أن يتمكن الدارس من كتابة نص ألفه عن طريق القراءة.
2. أن يتمكن من تلخيص موضوع بسيط بعد قراءته.
3. أن يكتب رسالة رسمية، أو رسالة تحكي لصديق حدثاً ما.
4. أن يكتب طلباً للتوظيف أو لقضاء حاجة.
5. أن يكتب تقريراً بسيطاً عن اجتماع أو عمل ما.
6. أن يكتب بعض المذكرات البسيطة.
7. أن يكتب وصفاً لشيء ما.
8. أن يعبر كتابة عن فكرة تلح عليه ويريد تسجيلها.

وقبل أن ننتقل إلى تدريس مهارة الكتابة يجدر بنا أن نعرض للعلاقة بين الكتابة والكلام باعتبارهما مهارتين من جنس واحد أي مهارات يستخدمها المرسل في عملية الاتصال، وباعتبار ما بين وسائل تدريسهما من تقارب.

ثالثاً : الكلام والكتابة :

إن أوجه التشابه الكثيرة بين الكلام والكتابة تدل على أنه يمكن نقل أثر التدريب من مهارة إلى أخرى بسهولة، والاستفادة من تدريس مهارة في تدريس المهارة الأخرى التي تجانسها، فالعمليات العقلية المتضمنة في الكلام والكتابة تدرب الطالب على الانتقال من التفكير إلى اللغة، فكلتاهما تبدأ بعملية تفكير ينتقل منها المرسل إلى اللغة التي يضع فيها رسالته، وعلى أية حال لا نستطيع أن نقول : إن أوجه التشابه لها أهمية كبيرة في معرفة الأساليب والطرق التي تستخدم في تدريس كلتا المهارتين وكيف يمكن نقلها فيما بينهما.

وفي التفرقة بين المهارتين نقول : إن الكلام يتضمن الصوت على حين لا تتضمنه الكتابة، وعلى مستوى الكفاءة اللغوية يهدف الكلام إلى تحسين التمييز

الصوتي وذاكرة الاستماع، وتركز الكتابة على تداعي وترابط الأصوات والرموز المرئية، والمفردات، والهجاء، والصيغ والتراكيب، والكلام عادة ما يكون عملية اجتماعية تحدث في حضور الناس والجماعة، والكتابة يمكن أن تتم بعيداً على انفراد، والكلام غالباً ما يتطلب نوعاً من عمليات الصياغة والطلاقة والاستمرار في طرح الجمل والأسئلة التي تستدعي الإجابات وردود الفعل، على حين تقل السرعة وينقطع الاستمرار في الكتابة، ففي الكتابة يجد الكاتب الوقت للبحث عن الكلمات والصيغ التي تعبر بوضوح عما يريد دون أي نوع من الضغوط التي تضطره إلى الاستمرار كما في الكلام، ولعل هذا يجعل من عملية الكلام عملية أصعب من حيث الأداء والجو النفسي المحيط بها من عملية الكتابة.

وفي ضوء هذه الاختلافات يمكن تحديد التطبيقات التي ينبغي أن تقدم في تعليم الكتابة بحيث تراعى هذه الفروق التي تتميز بها عن الكلام:

رابعاً : تدريس الكتابة :

يفضل عادة عند البدء في تعليم الكتابة أن يكون الدارس قد وصل إلى درجة ما من دراسته للغة تمكنه من سماع أصواتها ونطقها جهرياً عند رؤيتها، وأن تكون لديه حصيلة من المفردات، وقدرة على فهم بعض التراكيب والجمل، كما يفضل أيضاً أن يخطط برنامج تعليم الكتابة تخطيطاً تتابعياً، يبدأ بالمهارات الحركية وينتهي بالمهارات الفكرية، ويتدرج بالدارس ويأخذ بيده في يسر نحو إتقان هذه المهارة، وفيما يلي يمكننا أن نتناول تعليم الكتابة من خلال المجالات التالية :

1. الخط 2. الكتابة الهجائية 3. التعبير الكتابي.

وفي كل مجال سنقدم المهارة بشكل تدريجي يمهد سابقه للاحقه وتتدرج من السهولة إلى الصعوبة، إلاّ أننا نود هنا أن نلفت النظر إلى ضرورة أن نتناول الخط من خلال الكتابة الهجائية إذ أنه من الصعوبة أن نفصل تدريس الخط والتدريب عليه عن الكتابة المنقولة مثلاً أو المنظوره. ففي أي نوع من أنواع الكتابة نجد أن الخط جزء مهم لا يمكن إهماله، من هنا سنتعرض للخط من خلال الكتابة الهجائية.

تدريس الكتابة الهجائية :

أ) الكتابة الهجائية المنقولة :

تهدف الخطوة الأولى في تدريس الكتابة باللغة العربية إلى تحسين قدرة الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية، وتسمى هذه الخطوة بمرحلة النقل والنسخ، وهي غالباً لا تجد الاهتمام المناسب من المعلم باعتبار أن هذا النشاط غير مثير للدارسين خاصة الكبار ولا يتحدى فيهم قدراتهم، هذا القصور ناتج عن تجاهل الحقيقة التي تقول : إن أية لغة أجنبية تتضمن عناصر تعتبر غريبة جداً على الدارس، وينبغي علينا العمل على أن يألف الدارس هذه العناصر إذا أردنا له أن يكتب هذه اللغة بشكل سليم، وكلما كان للغة المتعلمة نظام جديد في كتابتها كان من الضروري تعرف هذا النظام ومحاولة نسخه بدقة، فإذا نظرنا للغة وجدنا أن هذه المرحلة من أهم المراحل التي تستحق منا الاهتمام، وذلك لعدة أسباب نابعة من نظام الكتابة في اللغة العربية منها :

أ) صعوبة الكتابة من اليمين إلى اليسار على هؤلاء الذين تعودوا الكتابة بلغتهم من الشمال إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل.

ب) اختلاف رسم الحروف العربية عن الحروف اللاتينية التي تكتب بها كثير من اللغات، وهذه تمثل صعوبة بالنسبة لهؤلاء الذين يستخدمون الحروف اللاتينية.

ج) اختلاف شكل الحرف في اللغة العربية باختلاف وضعه في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

د) اختلاف شكل كتابة بعض الحروف باختلاف موقعها من الكلمة مثل (ع، ء، ـعـ، هـ، ـه).....إلخ.

هـ) اختلاف شكل الحروف باختلاف نوع الكتابة فهي في النسخ غيرها في الرقعة ....إلخ.

و) بعض الحروف تنطق ولا تكتب، والبعض الآخر ينطق ولا يكتب.

ز) التنقيط وما يحتاجه من قدرة كبيرة على التمييز مثل (ب ت ث ن يـ ، ص ض ط ظ، ح خ ج...إلخ).

ويستحسن أن نعتمد في هذه المرحلة على كتابة مواد سبق تعلمها ودراستها في المهارات اللغوية الأخرى، مع إدراك أن هذه المرحلة ليست فقط من أجل رسم الحروف ونقل الكلمات والجمل، ولكن التدريب أيضاً على التراكيب والقواعد التي تدرس أيضاً في الحديث والقراءة.

وفي مرحلة الكتابة الهجائية المنقولة علينا أن نلفت نظر الدارس إلى ضرورة أن يقرأ لنفسه ما يكتب في أثناء الكتابة، فمثل هذا الإجراء يعمق انطباع الأصوات ورموزها المكتوبة في عقل الدارس، وأيضاً تحسن من معرفته بأنماط الجمل والتراكيب المستخدمة.

وفي هذه المرحلة أيضاً على المعلم أن يقدم علامات الترقيم، ويشرح دلالة كل علامة ومتى تستخدم ولماذا، مع لفت نظر الدارس إلى كتابتها كلما قابلته وإلى إدراك الفرق في المعنى وفي الشكل الكتابي لكل علامة، كما ينبغي في هذه المرحلة الالتفات إلى ما تعارف عليه معظم المعلمين في تعليم الكتابة من تكليف الطلاب نقل وكتابة سطر أو سطرين عدة مرات، مثل هذا التدريب إن لم يتم تحت إشراف المعلم منذ كتابة السطر الأول فإن أي خطأ يرتكبه الطالب في المحاولة الأولى سيتكرر بعدد مرات الكتابة، ويصبح من الصعب بعد ذلك تصحيحه أو محوه، وفي هذه المرحلة يطالب المعلم دائماً برعاية الدارسين وتوجيههم ومتابعة كل سطر يكتبونه حتى يتأكد من صحة الكتابة، وهذا يعني أن يتأكد من شكل الحروف وكيف اتصلت وكيف روعيت علامات الترقيم، وكيف التزمت الكتابة بالسطر وروعي فيها تناسب أحجام الحروف بعضها مع بعض.

ومن واجبات المعلم في هذه المرحلة أن يجرد الأشكال الكتابية المختلفة لكل صوت، والوضع الذي يأخذه شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ثم يعرض الأشكال شكلاً تلو الآخر على الدارسين وفي الوقت المناسب بحيث يمكن تغطية كل أشكال الحروف مرتبطة بأصواتها في مرحلة ليست طويلة خاصة مع الكبار، وفي هذه المرحلة أيضاً يمكن تقديم قواعد الهجاء الخاصة بنوع المد وكتابة الهمزة....إلخ وخصائص الكتابة في اللغة العربية.

والكتابة باللغة العربية تحتاج لأن تطول هذه الفترة وتستمر حتى التأكد من إدراك بعض ما ذكرناه من تعقيدات في نظام التركيب الصوتي والرمزي، ويمكن أن يساعدنا في هذا الجانب عمل قوائم مثلاً بالكلمات الصعبة في رسمها الكتابي

ويقوم الدارس بكتابتها عدة مرات حتى يتعلمها وينطبع في عقله شكلها الكتابي، هذا إلى جانب ضرورة دعم وتعزيز الدقة في النقل حتى تشجع الدارسين على الملاحظة الدقيقة للتفاصيل.

ومن التدريبات التي يمكن استخدامها في هذه المرحلة من الكتابة الهجائية ما يلي :

أ) وضع أسئلة تنقل إجابتها من نص مقروء.

ب) تقديم عدة كلمات غير مرتبطة ويطلب من الدارس إعادة ترتيبها لتكوين جملة مفيدة.

ج) نقل نصوص مألوفة قصيرة، مضمونها يتصل بميول الدارس.

د) تدريبات الجمل التحويلية التي سبقت الإشارة إليها في تدريس الكلام.

ب) الكتابة الهجائية المنظورة.

1 . وفي هذه المرحلة يطلب من الدارسين إعداد نص معين يحدده المعلم لكي يكون موضوع الكتابة، يقرأ الدارس النص قراءة جيدة في المنزل، وفي الفصل يناقشه المعلم مكتوباً على السبورة ويستخرج منه الكلمات صعبة الهجاء ويشرح كيفية كتابتها، وبعد ذلك تملى القطعة على الدارسين.

2 . يطلب من الدارسين حفظ نص قصير بسيط ومراجعة هجاء كلماته، ثم بعد ذلك يطلب منهم كتابته مع السماح لهم بالعودة كلما احتاجوا إلى ذلك كنوع من التعزيز الفوري بالنظر إلى الصفحة المكتوبة.

3 . يطلب من الدارس كتابة بعض الجمل والعبارات التي سبق أن درسها وقرأها وكتبها في الكتابة المنقولة دون أن يرجع في ذلك إلى نقلها من الكتاب، ثم يعود فيقارن ما كتبه في الكتابة المنظورة بما كتبه في الكتابة المنقولة من أجل إجراء التصحيحات المطلوبة.

4 . يمكن أن نقدم للدارس فقرة أو فقرتين سبق له قراءتها، ثم نقوم بحذف مجموعة من الكلمات الرئيسة بها ونطلب منه إكمالها، وفي هذا التدريب يمكن أن يستعين المعلم بأسئلة تساعد الدارس على ملء الفراغات حيث

يستدعي كل سؤال كلمة ناقصة وهكذا، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتعزيز الإجابات بعرض الصورة الصحيحة ويقوم الطالب بالتصحيح، وفي بعض الأحيان يطلب من الطلاب تصحيح الكراسات دون عرض الصورة الصحيحة، وذلك بوضع دائرة على الأخطاء التي لم يتمكنوا من تصحيحها ليقوم المعلم بمناقشتها وتصحيحها.

5. يمكن أيضاً أن يطرح المعلم سؤالاً إجابته جملة أو جملتان سبق حفظهما، ثم يطلب من الدارس كتابة الإجابة، أو قد يعرض عليه صورة يكتب عليها جملة أو جملتين ومثل هذا التدريب يتطلب من الدارس قدرة على فهم المعاني، وذاكرة لاستيعاب واستحضار الإجابة، وتمييزاً دقيقاً للعمل الشفوي والعمل الكتابي.

6. يمكن في هذه المرحلة أيضاً استخراج الكلمات الصعبة من النص وكتابتها على السبورة، ثم كتابتها عدة مرات في كراسات الدارسين حتى يتقنوها، ثم يملى عليهم النص.

ومع التقدم في الكتابة المنظورة والوصول إلى مرحلة إعادة صياغة جمل وعبارات والتعبير عن مواقف سبق تعلمها يصل الدارس إلى مرحلة يصبح فيها مطالباً بإعادة كتابة أشياء تعلمها مع إجراء تعديلات قليلة، وهذه المرحلة سوف تتعدى إعادة كتابة ما درس في الحديث أو القراءة وتصبح إعادة بناء جمل جديدة ولكنها تدور حول معلومات سابقة بحيث يحتاج بناء هذه الجمل إلى استخدام التراكيب النحوية واستخدام كل المعلومات التي تم تعلمها حول اللغة في المهارات الأخرى، وتوظيف كل ذلك في عملية الكتابة، وعندما يصل الدارس في هذه المرحلة إلى مستوى يمكنه من أن يحكي لنفسه بشكل صحيح ما يود أن يكتبه، فعلينا أن نطلب منه كتابة ما يود، وعلينا أن ننمي لديه هذه الإمكانية بتقديم بعض التدريبات مثل :

1. أن نقدم للدارس مجموعة من الجمل، ونطلب منه استبدال كلمات أخرى بكلمات منها أو كلمات بعبارات، أو عبارات بعبارات بحيث يظل المعنى ثابتاً أحياناً، وقابلاً للنمو أحياناً أخرى، أو يتغير أحياناً ثالثة.

2. أن نقدم للدارس مجموعة من الجمل نطلب منه تحويلها وإعادة صياغتها لتتضمن مثلاً معلومات أكثر مرة، وتتغير تراكيبها النحوية مرة أخرى، أو تأخذ صياغة أخرى كأن تستبدل الأسماء بالضمائر أو العكس، أو تحول صيغة الجملة من المتكلم للمخاطب أو من الغائب للمتكلم....إلخ.

3. أن نطلب من الدارس أن يكتب بعض الجمل حول موضوع يعرض على الفصل أو صورة أو مجموعة من الصور، وهذه الصور تقدم بالطبع مواقف مرتبطة كل الارتباط مع ما سبق أن درسه الدارسون من موضوعات وجمل في المراحل السابقة كلها، وقد تأخذ هذه الجمل شكل الحوار المحفوظ.

وفي مثل هذه التدريبات ينبغي ألا تتضمن أي مفردات كما ينبغي أن تتم مثل هذه التدريبات تحت إشراف المعلم إلا في حالة ما يضمن المعلم أن الطلاب قد تمرسوا على هذه المرحلة المتقدمة من الكتابة المنظورة بدرجة كافية تضمن وتؤكد نجاحهم في الكتابة، ومن أنجح وسائل تدريب الدارسين على هذا النوع من الكتابة أن يكون في يد الدارسين ما يسمى بكتاب التدريبات Work Book يتضمن أجزاء خاصة بمثل هذه التدريبات، ولقد ثبت أن مثل هذه الكتب ذات فاعلية في تعليم الدارسين كيف يكتبون جملاً صحيحة وذات معنى في اللغة الأجنبية، ولذلك نجد أن مثل هذه الكتب قد انتشرت في تعليم اللغات الأجنبية مما يجدر بنا أن نبدأ في إعداد مثل هذه الكتب في اللغة العربية.

ج) الكتابة الهجائية الاختبارية :

تقوم الكتابة الاختبارية على أساس من ثلاث قدرات هي القدرة على الاستماع والمتابعة، والقدرة على الاحتفاظ بما سمع، والقدرة على وضع ما سمع في رسمه الكتابي على أن تعمل هذه القدرات في آن واحد.

وتهدف الكتابة الهجائية الاختبارية إلى تحقيق أمرين :

الأول : هو تعزيز العلاقات بين الأصوات والرموز التي تعلمها الدارس في القراءة ذلك أن الدارس الذي لا يستطيع أن ينظر إلى الكلمة وينطقها فإنه لن يستطيع عملياً أن يتهجى الكلمة بشكل صحيح خلال الكتابة الاختبارية.

الثاني : هو اختبار وتقويم نمو وتقدم ذاكرة الاستماع لدى الدارسين، لذلك فهذا النوع من الكتابة وسيلة لغاية هي اختبار السمع والتصور وإدراك العلاقات التي تظهر في الرسم الكتابي.

وفي ضوء هذين الهدفين علينا أن نعلم هذا النوع من الكتابة بعناية شديدة لنميز بين مشكلات التعرف السمعي ومشكلات العرض الكتابي، ونوجه عناية كافية لكل من الجانبين حتى نصل إلى ما يسمى بدقة التعرف السمعي ودقة الرسم الكتابي.

وعند بداية استخدام الكتابة الهجائية الاختبارية كوسيلة من وسائل تعلم الكتابة الصحيحة ينبغي أن نبدأ بنصوص مألوفة تؤخذ مباشرة من الكتاب المقرر بحيث لا تتضمن هذه النصوص أي عناصر لغوية جديدة لم تدرس بشكل جيد صوتياً وكتابياً في المراحل السابقة.

ومع تقدم الدراسة يمكن استخدام الكتابة الهجائية الاختبارية كوسيلة من وسائل تعلم الكتابة الصحيحة ينبغي أن نبدأ بنصوص مألوفة تؤخذ مباشرة من الكتاب المقرر بحيث لا تتضمن هذه النصوص أي عناصر لغوية جديدة لم تدرس بشكل جيد صوتياً وكتابياً في المراحل السابقة.

ومع تقدم الدراسة يمكن استخدام مفردات مألوفة في سياقات جديدة من خارج الكتاب، وقد يتبع ذلك استخدام مواد غير مألوفة لاختبار قدرة الدارسين على الاستماع الجيد للأصوات وهجائها الصحيح، ولمعرفة هل هم يكتبونها لأنهم بالفعل قادرون على ذلك أم لأنهم يحفظونها هكذا وأنه إذا حدث أي تغيير فيما حفظوا أخطأوا في الكتابة.

وإذا كنا في البداية سنبدأ بنصوص قصيرة تتكون من جمل وعبارات قصيرة فإنه يمكن تدريجياً إطالة النص وإطالة جملة حتى يصبح الدارسون قادرين على الاستماع للجملة الطويلة ومتابعتها والاحتفاظ بها حتى ينتهي من كتابتها في دقة وسلامة وتحتاج عملية الكتابة الهجائية الاختبارية من المعلم عدة أمور ينبغي أن يراعيها منها :

1 . أن يقرأ النص في البداية بسرعة عادية وبتنغيم وإدغام عاديين.

2 . أن يملي النص بنفس السرعة والتنغيم والإدغام، إن البطء الذي يملي به النص كلمة كلمة أمر يفسد الغرض من الكتابة الهجائية الاختبارية.

3 . لذلك عليه أن يحرص على أن تكون كل وحدة ينطق بها ويمليها ذات معنى.

4 . أن ينطق بالوحدة المملاة مرة واحدة بعدها يكتبها الطالب، ثم يعيدها المعلم مرة ثانية لإعطائه فرصة لمراجعة ما كتب وتصحيحه إن استطاع.

5 . على المعلم ألا يستسلم في أثناء الكتابة الهجائية الاختبارية لرجاء بعض الطلاب لكي يعيد ما أملاه مرة ثانية.

6 . عليه في أثناء الكتابة الهجائية الاختبارية أن ينتبه جداً للطلاب ويلاحظهم بدقة، فعن طريق الانتباه والملاحظة يستطيع بسهولة أن يقدر طول كل وقفة بين الوحدة المملاة والوحدة التالية، حقيقة لا يستطيع أن ينتظر كل طالب حتى ينتهي ولكنه يستطيع أن يقدر بالتقريب متوسط السرعة المناسبة للطلاب.

7 . بعد كتابة النص المملى كله يمكن إعطاء الدارسين وقتاً لمراجعة وتقويم دقة الكتابة، يتلو هذا الوقت قراءة أخيرة للنص بسرعة عادية، وفي فترة المراجعة ينبغي أن يكون كل طالب يقظاً خاصة للقراءة الأخيرة فهي آخر فرصة بالنسبة له لكي يدرك ما فاته.

8 . بالنسبة للطلاب الذين يجدون صعوبة في الكتابة الهجائية الاختبارية عادة ما نجدهم يرتكبون خطأين شديدين هما :

أ) أنهم يظنون أن الكتابة الهجائية الاختبارية اختبار في الهجاء، وهنا ينبغي أن يوضح لهم المعلم أن الكتابة الهجائية الاختبارية أيضاً تختبر قدراتهم على سماع الأصوات والاحتفاظ بها في عقولهم في أثناء قيامهم بالكتابة.

ب) أنهم عادة ما يكتبون دون أن يسمعوا الوحدة المملاة كاملة ولذا فهم عودوا أنفسهم أن يكتبوا كلمة كلمة، ومع هذه العادة فمن الصعب عليهم كتابة

وحدة مملاة كاملة بعد أن ينتهي المعلم من إملائها، هؤلاء يفقدون الهدف من تعلم الكتابة الهجائية.

هؤلاء الذين يطلبون من المعلم إعادة ما أملاه أكثر من مرة نتيجة لعدم قدرتهم على الاستماع والاحتفاظ بما سمعوا في عقولهم حتى يكتبوه، هؤلاء يحتاجون إلى تدريبهم على الاستماع لجمل يقومون بترديدها عدة مرات بصوت عال، ثم يطلب منهم كتابتها وهم يرددونها جهرياً في أثناء الكتابة، ثم يقرءونها بعد كتابتها ويقارنوها بالأصل حتى تعود إليهم ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على الاستماع والحفظ.

9 . أما هؤلاء الذين ليس لديهم أي صعوبة في الاستماع وتهجي ماسمعوه فينبغي أن تقدم لهم تدريبات على الكتابة الهجائية الاختبارية أكثر صعوبة إثارة لميولهم وإشباعاً لرغبتهم في التعلم.

ويجب أن ندرك في النهاية أن الكتابة الهجائية الاختبارية خطوة - بل خطوة صغيرة - في بناء القدرة على الكتابة تلك القدرة التي تمكن الدارس من أن يعبر باللغة كتابة لقضاء حاجاته وهذا ما سنتناوله في المراحل التالية من تعليم الكتابة.

خامساً: تعليم التعبير:

ينقسم تعليم التعبير إلى مرحلتين هما :

أ) المرحلة ا لأولى وهي الكتابة الموجهة.

ب) المرحلة الثانية وهي الكتابة الحرة.

أ) الكتابة الموجهة:

في هذه المرحلة يكون الدارسون قد عرفوا هجاء بضع مئات من الكلمات، وحصلوا ثروة كبيرة منها، ونمت لديهم كثير من المفاهيم التي درسوها في اللغة، وتهيئوا لممارسة الكتابة مستخدمين الصيغ النحوية والتراكيب اللغوية التي مارسوها في الحديث والقراءة والكتابة الهجائية، وفي هذه المرحلة يعطى الدارس بعض الحرية في اختيار الكلمات والتراكيب والصياغات اللغوية للتدريب على الكتابة ولكن في إطار لا يسمح له بأن يكتب تعبيراً أعلى من مستواه في اللغة، أي أن

الدارس يبدأ في كتابة فقرة أو فقرتين في إطار ما سمعه وقرأه، ومع زيادة قدرته على السيطرة على فنيات وأساليب الكتابة يصبح مستعداً للتقدم للمرحلة الثانية وهي مرحلة كتابة التعبير الحر أي كتابة موضوعات الإنشاء معبراً فيه عن معانيه وأفكاره هو بلغة عربية مقبولة.

هذه المرحلة من الكتابة يركز فيها على الصيغ النحوية، ويشتد فيها الاهتمام بالاستخدام الصحيح لقواعد اللغة العربية التي تحكم سلامة الجملة المكتوبة من حيث التركيب والمعنى، لذلك فهي مرحلة صعبة لأنها من الناحية النفسية تجعل العبء على العمليات العقلية عبئاً مزدوجاً، حيث ينشغل الدارس بالفكرة والتعبير عنها كتابة، وفي ذات الوقت ينشغل بمراعاة صحة القواعد والتراكيب، لذلك وجب أن تأخذ عملية التدريس في هذه المرحلة شكلاً متدرجاً تتدرج فيه تدريبات الكتابة بحيث تبدأ سهلة بسيطة، فقد تبدأ بكتابة جملة ثم تزداد وتتسع لتكون عدة جمل ثم فقرة ثم فقرتين وهكذا. ولإحكام هذا التدرج ينبغي أن تتنوع التدريبات، يحكمها أيضاً تدرج طبيعي بادئين من البسيط :

1 . قد نبدأ باستخدام تدريب التكملة الذي سبق أن استخدمناه في مرحلة سابقة من الكتابة، إلا أنه في هذه المرحلة ستكون التكملة غير محددة بإجابة واحدة، ولكن يمكن أن يكمل كل دارس الكتابة الناقصة بتعبير من عنده قد يختلف عن تكملة الدارسين الآخرين، ومع هذا تعتبر كل المكملات صحيحة.

2 . واستمراراً لهذا النوع يمكن استخدام تدريبات الإحلال حيث يمكن استبدال جزء من الجملة بمجموعة من العبارات، كل منها يعطي للجملة معنى مختلفاً، وهذا يتيح الفرصة لأن يعبر الطلاب عن معان عديدة في جملة واحدة.

3. تقديم جمل بسيطة وقصيرة تتطلب من الدارس إطالة الجملة بإضافة معلومات جديدة، ويمكن أن نساعده في ذلك بأن نقدم له مجموعة من البدائل يختار منها.

4 . تقديم كلمات لا تحتاج إلى إعادة ترتيب لتكوين جملة ولكنها تحتاج إلى إضافة كلمة أو كلمتين حتى تكتمل الجملة بحيث لا تترك فراغاً بين الكلمات يوحي بالمكان الذي ينبغي أن توضع فيه الكلمة أو الكلمتان.

5 . تقديم جمل تتطلب تغيير كلمة واحدة منها بحيث يتطلب تغيير هذه الكلمة إحداث تغيرات في كل الجملة مثلما نقول :

- اجعل الجملة التالية للمبني للمجهول وغير ما يلزم.

- اجعلها للمثنى المذكر وغير ما يلزم.

- استبدل الفعل في الجملة بالاسم وغير ما يلزم.

6 . يمكن تخصيص تدريبات على أزمنة الفعل مثل :

- جملة يحذف منها الفعل ويقوم الدارس باستنتاج زمنه من سياق الجملة ثم يكتبه.

- إعادة صياغة الفعل مع المثنى مرة ومع الجمع مرة أخرى.

. اختيار الفعل المناسب للجملة من حيث المعنى.

. أسئلة تبدأ الإجابة عنها بالفعل المضارع مرة وبالماضي مرة ثانية.

7. يمكن استخدام أسئلة يجيب عنها الطلاب إما من شيء سمعوه أو قرءوه على أن تكون الإجابة تحريرية، وينبغي أن تكون إجابة الأسئلة على المقروء موجودة في النص، وأن يجاب عن أسئلة المسموع بعد أن يعطى الدارس فرصة لأن يسمع عدة مرات، ثم قد يتلو هذه الأسئلة أسئلة شخصية من حيث يجيب عنها كل دارس من عنده وليس من نص قرأه أو سمعه.

8 . يمكن الانتقال بعد ذلك إلى إعطاء الدارس فقرة كاملة يقوم بكتابتها في شكل مختلف كأن يطلب منه مثلاً أن يحول زمنها من المضارع إلى الماضي، أو يحول صياغتها من المفرد إلى الجمع، أو من المذكر إلى المؤنث....إلخ.

9 . يمكن استخدام ما يسمى مفاتيح الكتابة وفيها تقدم مجموعة من الأسئلة المرتبة بحيث تكون إجاباتها على الترتيب نفسه فكرة أو خبراً أو حكاية أو وضعاً أو نشاطاً مثل كتابة موضوع يدور حول (وطني).

أ) ما اسم وطنك؟

ب) أين يقع؟

ج) ما مساحته؟

د) ما عدد سكانه؟

هـ) ما اللغة التي يتكلمها السكان؟

و) ما اسم رئيس الدولة؟

ز) ما طبيعة المناخ؟

ع) ما أكثر المحصولات؟....إلخ.

10. يمكن استخدام تدريبات الاختصار والتلخيص كقراءة نصوص أو موضوعات في الكتب والمجلات ثم تناقش نتائج القراءة مناقشة جماعية في الفصل ثم يطلب من الدارسين كتابة ملخص لهذه المناقشات، ومثل هذا التدريب يشجع الدارسين على البحث عن مصادر المعلومات والأفكار والحقائق التي تساعدهم على الكتابة، كما أنه تدريب لهم على مهارات استخدام المكتبة واستخدام الكتب والمراجع.

يمكن بعد ذلك الانتقال إلى مرحلة التدريبات التي ينتقل بعدها الدارس إلى المرحلة الثانية من كتابة التعبير وهي مرحلة التعبير الحر أو الإنشاء، هذه المرحلة من التدريبات تقوم على نوع من استقلال الدارس واعتماده على حواسه في استقاء الأفكار وعلى عقله في التعبير عنها وتبدأ هذه التدريبات وتتدرج كما يلي :

11. تدريب تكملة مثل أكمل الجمل الآتية ذاكراً كل ما يحيط بك من أشياء :

أ) أنا أسمع..........................

ب) أنا أرى ....

ج) أنا أشم ....

د) أنا أشعر..........................

ومثل أكمل الجمل الآتية واصفاً هذه الأشياء :

أ) الكتاب ....

ب) القلم ....

ج) الفصل ....

د) المعلم ....

12. يمكن استخدام الصور والرسوم كالبطاقات المصورة، والمناظر الطبيعية، وصور الدعاية والإعلان... إلخ في تزويد الدارسين بأشياء يكتبون عنها، وبمعلومات تعينهم على الكتابة، وفي استخدام هذا التدريب يمكن أن يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة تلفت أنظار الطلاب إلى تفاصيل جديدة في الصورة وتضيف أيضاً تفاصيل خارج الصورة ولكنها متصلة بها مما يوسع خيال الدارس ويزيد من معانيه.

13. يمكن استخدام تدريب الوصف خاصة وصف المواقف كأن يصف المعلم في البداية مثلاً موقفاً ما ثم يطلب من الدارس أن يقدم إما سؤالاً، وإما جملة خبرية مناسبة مثل :

أ) قابلت المعلم يسير في فناء المدرسة فأردت أن تسأله عن وقت لقائه بكم في الفصل فماذا تقول؟

ب) قابلت صديقاً لك لم تره منذ مدة فماذا ستقول له؟

ج) شاهدك المعلم تقرأ كتاباً، وأراد أن يعرف ماذا تفعل فبماذا سألك؟ وما إجابتك؟

14 . يمكن الاعتماد في هذه المرحلة على الرحلات والزيارات والأعمال الميدانية والمشاهدات في تزويد الدارسين بموضوعات يكتبون عنها، وتدريبهم على كيفية استقاء المعلومات وجمعها ثم كيفية كتابتها ويفيد في هذا البحث جانب الرحلات والزيارات التي تتم للأماكن التالية :

الحدائق ـ المسارح ـ دور السينما ـ المكتبات ـ المتاحف ـ المعارض ـ الملاعب ـ المستشفيات ـ المطارات ـ البنوك ـ المزارع ـ المصانع ـ المحلات العامة والمتاجر ـ الأسواق...... إلخ.

والكتابة حتى هذه المرحلة ينبغي أن تظل تحت إشراف المعلم، فالمدرس مطالب بمتابعة كتابات الدارسين ليطمئن على أن الطالب لم يندفع في الكتابة باللغة العربية مستخدماً عادة الترجمة من لغته إلى اللغة العربية، أو مستخدماً المعاجم الثنائية، وأنه يجتهد لاستخدام ما يعرفه فقط وما استطاع أن يتعلمه من أنماط وصيغ تقوم على أساسها كتابته الموجهة، إن ترك الطلاب في هذه المرحلة وشأنهم في الكتابة يؤدي إلى انطلاقهم السريع نحو المعجم ومحاولة الوصول إلى مستوى من التعبير يفوق معلوماتهم يلجأون فيه إلى الترجمة مما يؤدي إلى هدم ما بناه المعلم من عادات الكتابة الجيدة.

وفي هذه الفترة أيضاً قد يجد المعلم أن بعض طلابه الممتازين قد بدءوا في ارتكاب أخطاء سبق أن صححوها وثبتوا صوابها، هذه الأخطاء لو تأمل المعلم سيجدها تحدث في عجلة ودون وعي من الدارسين وما كان ينبغي أن تحدث، ذلك أنها أخطاء ليست جوهرية، إذا نظرنا إليها من وجهة نظر العبء العقلي المتضمن في هذا النوع من الكتابة وجدناها أمراً طبيعياً لا ينبغي معه أن يقوم المعلم بمعاقبة طلابه، بل عليه أن يقدم لهم بعض التمارين البسيطة التي تساعدهم على الوعي بهذه الأخطاء وتلافيها في كتاباتهم خاصة وهم مقبلون على مرحلة الكتابة الحرة.

ب) الكتابة الحرة :

ويمثل التعبير الحر أو الكتابة الحرة المرحلة الأخيرة من تعلم الكتابة، هذه المرحلة التي يترك للدارس فيها حرية اختيار أفكاره ومفرداته وتراكيبه عندما يكتب، ولا تعني هذه الحرية أن الدارس قد وصل إلى مرحلة لا يحتاج فيها إلى توجيه ومساعدة، أو أنه قد وصل إلى مرحلة الابتكار في استخدام اللغة، وذلك أن الدارس يظل حتى هذه المرحلة غير قادر على أن يكون مبتكراً في الكتابة، وتظل معلوماته عن اللغة العربية أقل بكثير من معلوماته عن لغته الأم ويظل غير قادر

على السيطرة على اللغة العربية سيطرة مماثلة لسيطرته على لغته الأم، ومع كل هذا فمطلوب منه في هذه المرحلة أن يكتب اللغة العربية كما يكتبها العرب مع اختلاف في درجة السيطرة على استخدام اللغة.

وتبدأ هذه المرحلة باختيار موضوعات للكتابة تتناسب ومستواهم اللغوي من حيث مفرداتهم وتراكيبهم واستخدامهم للقواعد، ولعل أنسب موضوعات يمكن البدء بها هي تلك الموضوعات التي تدور حول نصوص القراءة المقررة ولكنها تتعدى ما في هذه النصوص من حقائق وأفكار وتمد بصرها خارج النص وتحمل تفكير الطلاب إلى كل ما يتصل بالنص من قريب أو بعيد، ومن أهم ما يساعد الدارسين على ذلك تلك الأسئلة التي يمكن أن تدفعهم للبحث عن حقائق وأفكار ومعلومات ليست موجودة في نص الكتاب، ولعل الحكمة في استخدام نصوص القراءة بداية لهذا النوع من الكتابة تتمثل في أننا ننظر إلى هذه النصوص كنقطة انطلاق يقفز منها الطلاب إلى ميدان واسع من الأفكار والمعاني والخبرات.

هذه البداية أيضاً تمنعنا كمدرسين وتمنع الطلاب من القفز المفاجئ من الكتابة الموجهة إلى الانطلاق الحر في الكتابة الذي يضطر معه الطالب لارتكاب أسوأ خطأ يمكن أن يرتكب في تعلم كتابة الإنشاء باللغة العربية، وهو أن يقوم الدارس بالترجمة من لغته إلى اللغة العربية، وإلباس تعبيرات لغته وتراكيبها كلمات اللغة العربية. كما قد تدفعه رغبته في الكتابة الحرة إلى الشعور بالإحباط عندما لا يستطيع أن يكتب بالمستوى الذي يتصور أن الآخرين يتوقعون منه.

ومن أغراض البدء بالكتابة حول موضوعات القراءة تدريب الدارسين على كيفية الشرح، ووزن الحقائق، وعرض الآراء، والكشف عن الأدلة، وتدريبهم أيضاً على كيفية تناول الأفكار، والتعبير عنها، وعرضها بطريقة منظمة وفعالة، أي تشجيعهم على وضع الأفكار على الورق بطريقة يسهل فهمها، فيها تسلسل للأفكار، وتعليل الأشياء، وحكم على الأحداث، وتوصل إلى نتائج واضحة.

فإذا انتقلنا إلى خارج نصوص القراءة وبدأنا في إعطاء موضوعات حرة للتعبير فينبغي أن تكون هذه الموضوعات بسيطة ومحددة، فالموضوعات العامة جداً، والفلسفية، والأدبية موضوعات تسبب للدارس إحباطاً قاتلاً، كما يجب أن تكون الموضوعات مما يميل إليه الطلاب، فلقد أثبتت الخبرة والملاحظة أنه لا شيء

يقلل الانطلاق والابتكار في الكتابة مثل إجبار الطلاب على كتابة موضوعات لا يميلون إليها، ولذا فالكتابة التي تشعر كلاً من المعلم والدارس بالرضى هي تلك النابعة من فكرة مثيرة يرغب الطلاب في التعبير عنها، وفي هذا الصدد ينبغي أن نشير إلى ضرورة تقبل اقتراحات الطلاب وعدم مقاومة رغبتهم في كتابة موضوعات من اختيارهم، وهذا يعني أيضاً السماح بأن يكتب كل طالب فيما يميل إليه، فالإصرار على أن يكتب كل الطلاب موضوعاً واحداً أمر لا طائل وراءه ولا مبرر له، إن الغرض من الكتابة في هذه المرحلة هو تنمية القدرة على التعبير عن الأفكار باللغة العربية، فإذا انتفى الميل انتفت الأفكار، وبدون فكرة تنعدم الكتابة.

وفي تدريس هذا النوع من التعبير ينبغي أن نسقط من حسابنا الفكرة السائدة في تدريس الإنشاء وهي فكرة استخراج العناصر، وذلك حتى تترك لكل طالب فرصة التعبير عن نفسه تعبيراً حراً ينظم فيه أفكاره وجمله وفقراته بحرية تامة، ومن الأشياء التي ينبغي أن نحذر الدارس منها هو اختيار أفكار معقدة للكتابة فيها، فالدارس مع مثل هذه الأفكار يحاول أن يكتب بمستوى يتناسب مع أفكاره في لغته الأم مما لا يكون مستعداً لتحقيقه في اللغة العربية، وهو في هذه الحالة سيلجأ إلى الترجمة، ويصدق أن هذا يمكن أن يؤدي به إلى إتقان استخدام اللغة العربية في الكتابة، بينما سيؤدي هذا - للأسف - إلى كتابة غير مفهومه على الإطلاق.

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى عدم التناسب بين أنماط التفكير في اللغة الأم والقدرة في اللغة الثانية، ولابد أن يدرك الطالب ذلك، ويفهم خطر أن يكتب موضوعات الإنشاء في إطار معرفته بلغته، فذلك سيدفعه للمعجم والترجمة بينما الهدف هو أن يكتب بعيداً عن لغته، وفي إطار ما يعرفه في اللغة العربية.

اختيار موضوعات التعبير:

إن اختيار موضوعات التعبير عملية تحتاج لعناية واهتمام، فنحن لا نريد أن نضيف إلى صعوبات التعبير نفسه صعوبات أخرى في اختيار الموضوعات، وعلينا أن ندرك أن تعليم التعبير في لغة جديدة لا يهدف إلى زيادة المهارة في وضع الأفكار في تنظيم فعال، أو تنمية القدرة على بناء سلسلة متصلة من الحجج، أو ابتكار معالجة عقلية فلسفية لموضوع ما، إن الغرض الحقيقي هو إعطاء

تطبيقات وتدريبات في التعبير عن الأفكار والحقائق التي يجمعها الطلاب لأنفسهم بأنفسهم. أي أن كتابة التعبير في لغة جديدة ما هو إلا تطبيق على اللغة وممارسة لها.

في ضوء هذا ينبغي أن نخطط موضوعات التعبير بحيث لا تصبح اختباراً في الأصالة والابتكار، أو تنافساً في طرح أفكار عميقة وغير مطروقة، إن تدريس التعبير يحتاج لأن نساعد الدارسين على تناول اللغة بسهولة ويسر وثقة، وهذا يقتضي أن نخطط الموضوعات أولاً في إطار ما يتصل بالحياة اليومية فوصف الأشخاص والأماكن والأشياء والأحداث وكتابة الحوار مما يرى ويسمع ويلمس ويعايش في الحياة اليومية يعتبر تدريباً جيداً على كتابة التعبير.

ولعله من المفيد أيضاً أن تتصل الموضوعات بالقراءة المكثفة والواسعة، فكتابة موضوع قصير يدور حول كتاب بسيط أو قصة أو مقال أو خبر كأن يكون الموضوع عرضاً أو تقويماً أو تلخيصاً مع تعليق شخصي، مثل هذه الموضوعات إلى جانب ممارسة الدارس لاستخدام اللغة فيها ربما توجهه إلى الاتصال بالكتاب العربي والصحيفة والمجلة.

مثل هذه الإجراءات تجعل الموضوع مألوفاً للدارس، والدارس الضعيف يمكنه أن يقول شيئاً، ومن ثم يجد كل دارس شيئاً يقوله، أي أن مساعدة الدارسين على اختيار الموضوعات وفي إطار مما يألفونه ويميلون إليه، ويجدونه في عقولهم أفكاراً جاهزة ومتدفقة يجنبهم إعطاء انتباههم لشيئين في وقت واحد هما البحث عن أفكار يعبرون عنها، وفي نفس الوقت المحافظة على صحة اللغة وسلامتها وجودة جملها وتراكيبها.... إلخ، كما أن ذلك يساعدهم على طلاقة التعبير والاتصال وإعطاء انتباههم مباشرة للطريقة التي ينبغي أن يعبروا بها وفيها عن أفكارهم، ولقد أثبتت الدراسات أن نسبة الأخطاء ترتفع لدى هؤلاء الذين يكتبون حول موضوعات لا يعرفون عنها إلا القليل، ويقل متوسط عدد الأخطاء لدى هؤلاء الذين يكتبون عن موضوعات يعرفونها أو يعايشونها.

وفي اختيار موضوعات التعبير على المعلم أن يحرص على وضوح صياغتها، بحيث يكون عنوان الموضوع محدداً للمطلوب، ذا كلمات وعبارات تعين الدارس على الكتابة وعلى تحديد أشياء بعينها للحديث عنها، وهنا ينبغي الالتفات

إلى ثقافة اللغة، فمثلاً على المستوى الثقافي للغة العربية يمكنه تناول موضوعات تتصل بجوانب الثقافة العربية المختلفة مع توجيه الدارس إلى المصادر والمراجع التي يمكن أن يحصل منها على المعلومات والأفكار، وعلى بعض الأشكال والأساليب والتعبيرات والمصطلحات.

ومن الموضوعات والمجالات التي يمكن أن تدور حولها موضوعات التعبير في هذه المرحلة : التقارير - عرض الكتب - وصف أماكن وأشخاص وأحداث - كتابة خطابات رسمية وشخصية - حكايات قصيرة - ملامح عربية مميزة، والمعلم الماهر يستطيع مع طلابه إثارة موضوعات كثيرة مألوفة وممتعة.

تصحيح التعبير:

ينظر إلى عملية التصحيح باعتبارها وسيلة مهمة في مساعدة الدارس على تعلم لغة جديدة، فلا يقصد منها فقط تعرف أخطاء الدارس وتصحيحها، بل يقصد منها أيضاً اكتساب الدارس عادة ملاحظة أخطائه في أثناء حديثه أو كتابته، مما يؤدي إلى فعاليته في استخدام اللغة، لهذا يحتاج الأمر إلى نظام محكم في التصحيح يتحمل المعلم عظم عبئه، لأن إهمال عملية التصحيح يؤدي إلى تثبيت عادات الدارسين الخاطئة في استخدام اللغة وبالتالي إلى صعوبة بل استحالة معالجة هذه العادات الخاطئة وتصحيحها.

ويحتاج النظام المحكم في التصحيح إلى عدة أمور منها :

1. تقديم تدريبات على كتابة التعبير تساعد الدارس على إدراك أخطائه وتعرفها وإحساسه بالمسؤولية نحو تصحيحها، ذلك أن الدارس، إذا تعلم كيف يحدد أخطاءه، وسعى ميالاً إلى تصحيحها، فإنه بذلك يمارس تمريناً فعالاً على تطبيق ما تعلمه في اللغة تطبيقاً سليماً، وهنا ينبغي أن تتنوع هذه التدريبات فيتصل بعضها بالرسم الكتابي وبعضها بالرسم الهجائي، ويركز بعضها على النحو وتطبيق القواعد، ويلتفت البعض الآخر إلى الأسلوب والصياغة.

2. دفع الطالب إلى معرفة أخطائه وتصحيحها بنفسه يتطلب ألا يقوم المعلم بتصحيح كل أخطاء الدارسين، بل عليه أن يدربهم على كيفية التصحيح وأنواع الأخطاء التي يبحث عنها المصحح، ثم يوجههم لكي يقوموا هم

بأنفسهم بتصحيح أعمالهم تحت إشرافه في الحصة مع مناقشتهم والتعليق على أخطائهم وتصحيحاتهم، إن تصحيح الفرد لأخطائه تدريب ممتاز على ملاحظة الصيغ الصحيحة وعلى تحمل مسئولية الكتابة، وعلى إدراك كثير من المهارات اللازمة للكتابة الصحيحة، من ذلك مثلاً : إدراك استخدام الأفعال في اللغة العربية، وأدوات الربط، والعطف، وحروف الجر، والظروف، وعلامات الترقيم، أو معرفة استخدام المصطلحات والتعبيرات والتراكيب الشائعة في اللغة العربية والتي تعبر بوضوح عن معان معينة في الثقافة العربية الإسلامية.

ومن أسباب ضرورة تدريب الدارس على معرفة أخطائه وتصحيحها أن بعض الدراسات التي أجريت على تعليم اللغة الأجنبية كشفت عن أن عدداً قليلاً من أخطاء القواعد والهجاء في كتابة التلاميذ الصغار يرجع إلى عدم الاهتمام والعناية بالكتابة وليس لقلة معلوماتهم، ويمكن التحقق من ذلك بتجربة بسيطة كأن يطلب المعلم من الدارسين تصحيح أخطائهم فور الانتهاء من الكتابة وسيندهش عندما يرى أن معظمهم يعرف صواب أخطائهم.

3 . أن يفكر المعلم في مجموعة من الإجراءات تساعده على أن تكون عملية التصحيح عملية تعليمية فعالة، وليست عملية شكلية روتينية من هذه الإجراءات مثلاً ما يلي :

أ) الحرص على قراءة كتابة كل طالب فور انتهائه من الكتابة وتصحيحها، ثم مطالبة الطالب بإعادة كتابتها مرة ثانية في الحال.

ب) الالتفات إلى أن الدارس ربما لا يستطيع الاستدلال على كل أخطائه في البداية، ومع شيء من توجيه المعلم إلى أماكن الأخطاء وإعطائه بعض مفاتيح تعرفها يمكن أن تنمو لدى الدارس حساسية تعرفه أخطائه.

ج) عندما يكتشف المعلم كتابات تمت بإهمال وبلا عناية عليه أن يعيدها فوراً لأصحابها ويطلب منهم في الحال إعادة كتابتها.

د) استخدام السبورة في تصحيح الأخطاء إجراء مفيد في تشجيع الدارس على تصحيح أخطائه أمام الدارسين وفي إحساسه أنه يصحح في نفس الوقت أخطاء زملائه، ومن هنا يمكن أن يطلب المعلم من الدارس أن يخرج إلى السبورة

ويكتب الجمل التى بها أخطاء في جانب من السبورة، ثم يكتب الجمل الصحيحة في الجانب الآخر.

هـ) في أثناء كتابة التعبير يمكن أن يمر المعلم على كل طالب ويلقي نظرة سريعة ويضع علامة تدل على الخطأ أمام كل سطر يلمح فيه خطأ أو أكثر، ثم يوجه الطالب لتصحيح ما بالسطر من أخطاء، ثم يعود المعلم مرة أخرى فيمر على كل طالب ويضع علامة تدل على الصواب أمام كل سطر صححت أخطاؤه، ويترك العلامة الأولى إذا بقي بالسطر أخطاء أخرى لم تصحح.

و) ويمكن استخدام علامات يتفق عليها توضع فوق الخطأ أو تحته وتستخدم كرموز للتصحيح مثل :

ق =	قواعد	م=	إملاء
خ =	خط	ت=	ترقيم
أ =	أسلوب	ف=	فكرة .....إلخ.

هذه الرموز يمكن أن توجه الدارس لمعرفة نوع الخطأ فيسهل عليه تصحيحه، ومن غير المطلوب أن ينجح كل دارس في تصحيح كل أخطائه.

ز) يمكن تنشيط الفصل وجعل عملية التصحيح عملية مثيرة شائقة وذلك عن طريق أن يقرأ الدارس كتابته، ويحسب عدد الأخطاء، ويضعه أسفل الصفحة، ثم يصحح المعلم الكتابة ويضع عدد الأخطاء أيضاً أسفل الصفحة، ثم يقوم الطالب بالبحث عن الأخطاء الناقصة بحيث يتساوى الرقمان، ويمكن استخدام مثل هذا الأسلوب كمسابقات بين الدارسين يتبادلون فيها الكراسات والتصحيح.

ع) في التصحيح الاختباري ووضع الدرجات يمكن تقسيمها على : الخط والهجاء - دقة استخدام القواعد - الأسلوب (اختيار الكلمات والتراكيب والتعبيرات) - المعاني والمشاعر والأحاسيس - تنظيم الأفكار - علاقة كل ذلك بفكرة الموضوع المكتوب فيه. وهنا ينبغي التفرقة بين طالبين :

الطالب الذي يكتب موضوعاً يفهمه المتحدث بالعربية ويستمتع به حيث يجد فيه استخداماً ذواقاً للغة، وإحساساً بالمعنى، وتنوعاً في التراكيب والصياغة، ولكنه في ذات الوقت يقع في بعض الأخطاء الإملائية، أو يكتب بغير اكتراث، أو لا يعطي اهتماماً لبعض الكلمات كتلك التي يختلف نطقها عن كتابتها......إلخ.

والطالب الذي يكتب بعناية شديدة ونظام مقبول فلا يخطئ في الهجاء ولا علامات الترقيم، ويجيد رسم الحروف وتنظيمها، ولكنه في ذات الوقت ضيق الأسلوب مهتز المعاني يكرر الجمل والعبارات......إلخ.

الطالب الأول عادة ما يحصل على درجة أقل لأن المعلم ينقصه درجة على خطأ خطّي أو إملائي أو غيره، والثاني يحصل على درجة أعلى لأن أخطاءه التي من هذا النوع قليلة، وحقيقة الأمر هنا أن الطالب الأول أفضل في كتابة التعبير من الطالب الثاني، وهنا ينبغي على المعلم مراعاة ذلك.

الفصل التاسع

تعليم القواعد

الفصل التاسع

تعليم القواعد

مقدمة :

تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضاً وصعوبة في مناهج تعليم اللغة بشكل عام، وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من غير الناطقين بها، بل تنسحب أيضاً على أبنائها، وكثيراً ما ترتفع الشكوى صارخة من ضعف العرب في لغتهم وهي ظاهرة تستدعي الاهتمام وتستوجب المعالجة الجادة العميقة" ويرجع هذا الضعف لأسباب عديدة إلا أن أحد الأسباب الرئيسة هو صعوبة قواعد الصرف والنحو التي تقدم للطلاب في مختلف الصفوف، حيث إن القواعد ليست نصوصاً منزلة، فقد وضعها أناس مجتهدون مثلنا لتكون وسيلة لا غاية، وكانوا متفرغين العمر كله لها، لا تشغلهم عنها دروس وواجبات أخرى، ثم أنهم وضعوها لعقولهم الكبيرة المدركة، ولطلاب كبار في العمر، يسهل عليهم فهمها واستيعابها، وإن قواعد اللغة مليئة بتعقيدات مبالغ فيها كل المبالغة، وأقل القليل منها يكفي لضبط اللغة وتيسيرها على المدرس والدارس".

ويرى كثير من المتخصصين في تعليم اللغة هذه الصعوبة ويقدرها "إن قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها وتعددها على أسس منطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك، تلك المسالك التي عبر عنها عيسى الناعوري بأنها "فلسفات لغوية تكثر فيها التسميات والقياسات والتفريعات والتخريجات والجوازات"(1).

---

(1) حسين سليمان قورة : تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، القاهرة، دار المعارف، 1969م، ص 9 .

هذه وجهة نظر عربية فإذا أخذنا وجهة نظر غير عربية "لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم، وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة، ولكنه لا يناسب غير العرب[1].

إذن فصعوبة النحو العربي وكثرة تعقيداته أمر يكاد يتفق عليه بين المشتغلين بتعليم اللغة، إلا أننا ينبغي أن نقرر أن هذه الصعوبة لا تنفي عنه أنه جزء أساس ومهم من منهج تعليم اللغة وتعلمها، وأنه لا مناص من تعليم القواعد باعتباره ركناً ضرورياً لتعلم اللغة وضبط استخدامها، كما أنه لا ينبغي النظر إلى مشكلة تعليم القواعد باعتبارها راجعة في كلها إلى تعقيد النحو، وفي ذات الوقت لا ينبغي النظر إلى النحو باعتباره الأكثر أهمية في تعلم اللغة، فكلتا النظرتين وإن صدقتا في بعض جوانبهما فقد جانبهما الصواب في البعض الآخر، لقد فشلت كثير من المدارس في تعليم طلابها اللغة أداة للاتصال، ويرجع هذا الفشل إلى أن هذه المدارس نظرت إلى النحو في ذاته باعتباره الطريق المعبد للنجاح في تعلم اللغة[2] وهناك كثير من الكبار ممن يعرفون النحو معرفة جيدة ويستطيعون إعراب الكلمات ولكنهم لا يستطيعون الحديث والكتابة بشكل سليم.

أولاً : لماذا نعلم النحو :

نؤكد مرة ثانية أنه لا مناص من تقديم قواعد اللغة العربية لمن يتعلمها من غير الناطقين بها، وقد يسأل سائل : لماذا نقدمها ولماذا يدرسها الأجنبي بالرغم من صعوبتها وتعقيدها؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال نغض الطرف مؤقتاً عن عبارة "بالرغم من صعوبتها وتعقيدها" التي وردت في السؤال ونقول : "إننا ندرس القواعد لثلاثة أمور[3] هي :

1. لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة، ودليل على أصالتها.

2. لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.

3. لأنها تساعد على فهم الجمل وتركيبها .....إلخ.

---

(1) فولد فيشر : معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية" ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط من 4-7 مارس، 1980.

(2) Johanna S. Destefano and Sharon E. Fox : Language and the language arts. Little. Brawn and Company. Boston (1974) p. 325.

(3) محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة، دار المعارف (1978)، ص 666.

وإذا نظرنا إلى هذه الإجابة من منظور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وجدنا أن من جادة الصواب أن يدرك الأجنبي المتعلم أصالة اللغة، ومظهراً من مظاهر حضارتها، وأنه ما دام يتعلم اللغة فلا بد له من استخدامها، ومن ثم عليه أن يتعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام، وتساعده على الفهم، والتركيب، هذا إلى جانب أمر مهم جداً وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضاً فيهما متعة عقلية للدارس الأجنبي، لأنهما مظهران غير عاديين من مظاهر اللغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي، فإذا نظرنا إلى النحو مثلاً وجدنا أنه "عبارة عن معايير وضوابط واستنتاج وقوانين وأدلة وكلها عمليات معنوية تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم"[1] وهي عمليات تناسب المتعلم الأجنبي الكبير وتشده نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقلية التجريدية.

والسؤال الآن هو : كيف نقدم القواعد ونعالجها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ والإجابة عن هذا السؤال تقتضي أن نناقش أولاً ماذا نقدم من قواعد اللغة.

ثانياً : ماذا نقدم من قواعد اللغة؟

إن من المعروف لدينا جميعاً أن التكلم باللغة هو أول شيء يجب أن يتعلمه الدارس، ومن ثم نجد دائماً أن المقرر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالباً ما يفشل في تمكين الدارس من تعلم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة والقدرة على القراءة الجيدة[2] أحياناً.

ولقد آن الأوان أن ننظر مرة أخرى في مجال تدريس القواعد ونغير فيه ونجدد، إذ ينبغي قبل أن نقوم بتقديم أي جزء من القواعد أن نسأل أنفسنا :

- هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟

- هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟

---

(1) المرجع السابق، ص 668.

(2) محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة : الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : إعداده - تحليله - تقويمه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية (سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، 1983م، ص 284.

ـ هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟

ـ لماذا ندرس القواعد بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقط دون غيرها؟

ولعل إجابتنا عن هذه الأسئلة تؤدي إلى توجيهنا إلى اختيار القواعد التي نقدمها وإلى تدريسها بشكل مختلف وفعال.

فلو نظرنا إلى التساؤلات :

ماذا نقدم من القواعد؟ ومتى؟ وكيف؟ لوجدنا أموراً مهمة ينبغي أن نأخذها في اعتبارنا وهي أن القليل ممن يقبلون على دراسة اللغة الأجنبية يودون الحصول فيها على درجات عالية من التخصص، وأن القليل منهم أيضاً من يود أن يصبح معلماً لهذه اللغة، وعلى ذلك فالأكثرية تدرس اللغة لكي تستخدمها وتستمتع بدراستها، ومن هنا علينا أن نتساءل :

ما حاجة هؤلاء الأكثرية من دراسة القواعد؟

ذلك أننا كثيراً ما نقدم لهم قواعد لا يستخدمونها في الغالب على الإطلاق ومن ثم نقول : إذن لماذا نقدمها لهم؟ نعتقد أننا نقدمها فقط كنوع من المعلومات والمعارف وليس كأدوات أو وسائل تساعدهم على استخدام اللغة، ومن ثم فعلينا أن نتساءل الآن ما القواعد الضرورية التي ينبغي أن نعلمها؟ ثم أيها يأتي أولاً فثانياً فثالثاً.... إلخ. إننا ما زلنا حتى الآن نتمسك بالترتيب المنطقي لمباحث النحو بصرف النظر عن وظيفة ما نقدم، والمتعلم يدرس كل حالات الإعراب بصرف النظر عن إسهام ذلك في تمكنه من استخدام اللغة استخداماً وظيفياً، ولعل هذا المنطق هو ما يسيطر على معظم كتب تعليم اللغة[1] العربية لغير الناطقين بها، سواء منها ما يدرس في الوطن العربي أو خارجه، فيما عدا بعض المحاولات التي نجحت في تقديم القواعد بصورة جيدة[2].

---

(1) المرجع السابق.

(2) من هذه المحاولات ما قامت به كل من المنظمتين (العربية والإسلامية) للتربية والثقافة والعلوم مما شارك فيه المؤلفان، وما قامت به معاهد تعليم اللغة العربية بجامعات أم القرى والإمام محمد بن سعود والملك سعود ... إلخ.

إن السؤال الرئيس الذي ينبغي أن يتكرر دائماً هو : ما قواعد النحو التي يحتاجها الدارسون؟ ما الذي يريدون التحدث عنه؟ ما الذي سوف يقرءونه في حجرة الدراسة وفيما بعدها؟

هل يحتاجون المبني للمعلوم مثلاً أم المبني للمجهول؟ يحتاجون الضمائر. وأسماء الإشارة وأدوات الربط، أم يحتاجون الأعداد المركبة.. إلخ، متى يحتاجون تقديم المضارع والماضي؟ متى يحتاجون المضاف والمضاف إليه والصفة والموصوف؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تقودنا حتماً إلى التفكير في تحديد موضوعات القواعد التي تقدم في برامج تعليم اللغة.

ثالثاً : تحديد قواعد اللغة العربية وتراكيبها في برامج تعليمها للناطقين بغيرها :

تعددت دعوات تبسيط قواعد اللغة العربية - لا يتسع السياق لذكرها - ونتج عن هذه الدعوات اتجاه عام بين المشتغلين بتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها أيضاً نحو التقليل من قواعد اللغة كلما أمكن ذلك في المراحل الأولى، وعندما يصبح من الضروري تقديم القواعد في المراحل المتقدمة من التعليم - كما سبق أن أشرنا في بداية هذا الفصل - ينبغي أن تقدم بصورة مبسطة ولغة سهلة، وليس معنى هذا أنهم ينفون ضرورة أن تتم السيطرة على القواعد في البداية، فهم يرون أن يتم ذلك عن طريق التقليد والتدريب والتكرار في استخدام اللغة في مواقف اتصالية طبيعية وليس عن طريق دروس في النحو وتحليل لقواعده(1).

كما أن هذه الدعوات قد ولدت الاتجاه نحو كيفية التدرج في تقديم قواعد اللغة العربية في المواد التعليمية للدارس من الناطقين بغيرها، ونحو كيفية استخدام التراكيب اللغوية من سهلها إلى صعبها قبل أن تستخدم المصطلحات النحوية، حيث تأتي الأخيرة أخيراً لتفسر التركيب اللغوي وليس كقاعدة لاستخدام

(1) Modern Foreign language in the comprehensive secondary School. Washington, D. C. : Aprepeint of the Bulletin of the national association of Secondary School Prinsipales June (1959) p. 5.

التركيب، فبالرغم من أن اللغة نظام ومنطق، إلا أن الطفل يتعلمها تقليداً دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق، فهو عندما يتعلم جملة ما يتعلمها استيعاباً وإنتاجاً دون أن يدري ما بها من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل ومفعول... إلخ فالطفل يستخدم اللغة أولاً ثم يعرف نظامها ويتعلم منطقها في مرحلة تالية، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن تصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يجعله يعزف عن اللغة وتعلمها، بل قد يكره معلميها وأهلها، من هنا وجب التركيز في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أن تقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة وتثبت تراكيبها في أذهانهم، والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : ما القواعد والتراكيب التي ينبغي أن تقدم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف نتدرج بها؟ وما الدراسات التي قدمت لنا إسهامات يمكن الاستفادة بها.

تثير عملية تحديد قواعد اللغة وتراكيبها، وعملية تدرجها في المواد التعليمية عدة مشكلات تستحق الدراسة منها :

1. القواعد الأساس التي ينبغي تقديمها حيث لا توجد دراسات علمية موضوعية مقننة تكشف لنا عن منهج تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الأساسية.

2. ترتيب الأهم فالمهم، حيث لم تقل لنا الأبحاث الأكثر أهمية من القواعد فالمهم منها فالأقل أهمية.

3. البسيط من القواعد والمركب، الوظيفي وغير الوظيفي، الشائع والأقل شيوعاً، حيث نجد أن هذين المبدأين من مبادئ تنظيم محتوى المنهج كثيراً ما يتعارضان، فالجمع السالم مثلاً أبسط من جمع التكسير، إلا أن جمع التكسير أكثر شيوعاً واستخداماً، ونجد الأفعال المعتلة معقدة ولكنها أكثر شيوعاً واستخداماً من الأفعال الصحيحة، فهي سهلة ولكنها أقل استخداماً[1].

---

(1) فولد فيشر، مرجع سابق.

إن معالجة قواعد اللغة في إطار تعليم العربية للناطقين بغيرها لابد أن تأخذ في اعتبارها :

أ) اختيار القواعد طبقاً لمجموعة من المعايير.

ب) تنظيم هذه القواعد تدريجياً طبقاً لمنظور تربوي تعليمي.

جـ) تحديد أسلوب تناول هذه القواعد في حجرة الدراسة، أي طرق التدريس.

وفيما يتصل بكل من (أ، ب) وهما نقطتان مهمتان فيمكن الرجوع إليهما - خاصة تلك الدراسات والمحاولات التي تمت فيما يتصل باختيار القواعد وتنظيمها - في كتاب[1] تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أما ما يتصل بالنقطة الأخيرة (جـ) فنتناولها فيما يلي :

رابعاً : طرق تدريس القواعد :

في حديثنا عن طرق تدريس القواعد نتناول ما يلي :

أولاً : استراتيجيات ومداخل تدريس القواعد.

ثانياً : طرق تدريس القواعد وأساليبها وإجراءاتها.

1. استراتيجيات تدريس القواعد ومداخله :

تشيع في ميدان تدريس اللغات الآن ثلاث استراتيجيات لتدريس القواعد هي:

الطريقة الموقفية (وتسمى أيضاً السياقية)، والطريقة السمعية الشفوية (وتسمى أيضاً طريقة الممارسة النمطية)، ثم طريقة الشرح النحوي.

أ) الطريقة الموقفية أو السياقية :

أي التي تعتمد الموقف اللغوي الطبيعي الحي، والسياق اللغوي الاتصالي وسيلة لتعليم التركيب اللغوي أو القاعدة، وهي ترى أنه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن نعرف كيف نتحدثها، ومن هنا فهي تنادي بأن يتعلم المبتدئ القواعد عن

---

(1) محمود كامل الناقة : تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سنة 1985م.

طريق السيطرة على الجمل الرئيسة واستخدامها استخداماً وظيفياً، ولعل هذا يذكرنا بأن الذي يتعلم لغته الأم يتعلمها هكذا قبل أن يدخل المدرسة، إنه لم يجلس في ركن منعزل ليحفظ قواعد اللغة، ولكنه خرج إلى المجتمع، ولعب مع أصدقائه وأقرانه، وخالط الكبار والصغار، وتعلم منهم وعلمهم، ومن ثم علينا أن نتيح نفس الفرصة لمتعلم اللغة الأجنبية لكي يسيطر على التراكيب والجمل الرئيسة أولاً ثم ننتقل به بعد ذلك إلى تقديم القواعد في صورتها الوصفية[1]، فلا يمكن إنكار أن تحليل التحدث بها بشكل كاف يولد لدينا حب استطلاع لمعرفة ضوابط السلوك اللغوي.

فالطريقة الموقفية ترى أن مناقشة التراكيب ولو كان في أثناء استخدامها لا يدعم السيطرة على اللغة، إذ أن الدارس في هذه الحالة يجد نفسه بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة غير قادر على فهم ما يمكن أن يقال عنها، ولذلك تؤكد هذه الطريقة أن اللغة في كل الأوقات التي تعلم فيها ينبغي أن تستخدم استخداماً ذا دلالة يؤدي أغراض الناس وأفعالهم الاتصالية، ويرى أتباع هذه الطريقة أنه من خلال ملاحظة اللغة وتقليدها في مواقف حقيقية يستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد عن طريق الاستنتاج ودون الحاجة إلى معرفة واعية تفصيلية في شكل قواعد نحو وتعميمات[2].

وفي ضوء هذا الاعتقاد بأن الخبرة اللغوية ينبغي أن تسبق التحليل وأن اللغة ينبغي أن تتصل اتصالاً وثيقاً بواقع وحقائق حياة الدارسين يرى بعض مؤلفي الكتب الدراسية من أنصار هذه الطريقة أن الحوار أو المحادثة بين اثنين أساس جيد للعرض الموقفي للغة، ويرون أن لهذا النوع من العرض مزايا عديدة، فعندما يتحدث شخصان فإنهما يستخدمان اللغة بعديد من أشكالها الأساس، فهما يسألان ويجيبان باختصار، ويتبادلان المعلومات والمعارف المناسبة، فالحوار هنا لا يقدم فقط الصورة المطردة للتركيب اللغوي بل يقدم أيضاً اتجاهات وحقائق عن

---

(1) Kenneth Croft : Readings on English as a Second Language, Winthrop Publishers, inc Cambirdge, Massachusetts (1972) p. 115.

(2) J.P.B. Allen And S.Pit Corder. (Ed), Techniques in Applied Linguistics the Edinbargh Course in Applied Linguistics. Oxford university press (1974). p. 84.

خلفية أصحاب اللغة، وفي ذات الوقت يعتبر وسيلة فعالة للسيطرة على النطق، إن عنصر تمثيل الدور Play acting في التدريس الموقفي مع وجود فرص كافية للممارسة الشفوية التلقائية التي تقوم عليها هذه الطريقة يجعلها مناسبة للصغار والكبار إذا ما اختلف مضمون الموقف باختلاف طبيعة كل من الصغير والكبير.

يرى البعض أن لهذه الطريقة عيوباً منها : أنها تميل إلى ضياع وقت كبير، وأن عرض التراكيب جزئية جزئية يسبب صعوبة للدارسين في الحصول على معلومات منظمة عن مباحث النحو التي تعمل كوحدة واحدة في نظام اللغة، هذا بالإضافة إلى أنه في غياب تحديد واضح للمصطلحات يعز علينا إيجاد طريقة للكشف عما إذا كان الطلاب قد استوعبوا القاعدة الصحيحة أو جزءاً منها أو لم يستوعبوا أي قاعدة على الإطلاق، كما يرى البعض أيضاً أن التدريس الموقفي لا يناسب الكبار إلا بشكل قليل؛ لأنهم كثيراً ما يميلون إلى مداخل تدريسية عقلية تقدم لهم بعض الشرح لقواعد اللغة قبل أن يقوموا بالتدريب والممارسة(1).

ولا يفوتنا أن نشير إلى أن هذه الطريقة - وأيضاً الطريقة السمعية الشفوية كما سنذكر فيما بعد - تقوم على أساس من النظرية السلوكية التي تعني أن تعلم اللغة يتمثل أولاً في تكوين مجموعة من العادات، أي مجموعة من الاستجابات الشرطية لمثير ما قد يكون موقفاً وقد يكون كلمات في إطار تركيب لغوي.

ب) الطريقة السمعية الشفوية :

تعتمد هذه الطريقة على استخدام التدريبات النمطية (النموذجية) وسيلة لتكوين العادات اللغوية الأوتوماتيكية الشرطية وهي تقوم على عدة افتراضات هي :

1. أن تعلم اللغة الأجنبية أساساً عملية ميكانيكية لتكوين العادة، ويترتب على هذا الافتراض ثلاث نتائج هي : أن العادة تقوى بالتعزيز، وأن عادات اللغة الأجنبية تتشكل بشكل فعال عن طريق إعطاء الاستجابات الصحيحة أكثر من الخاطئة، وأنه طالما أن اللغة سلوك، إذن فمثل هذا السلوك يمكن تعلمه فقط إذا ما شجع الدارس ورغب لكي يسلك أي يمارس اللغة في مواقف اتصال حقيقية.

---

(1) Ibid. p. 86.

2. أن الطلاب يتعلمون بفعالية أكثر عندما يقدم الكلام قبل القراءة والكتابة.

3. أن القياس والتشبيه أساس جيد لإنتاج الجملة الجديدة أكثر من التحليل.

ولقد أدت هذه الافتراضات إلى الاعتقاد بأن المتعلم يواجه اللغة أولاً على المستوى الصوتي، وأنه يستطيع أن يحس اللغة عندما يكتشف بنجاح خصائصها، ويقابل أولاً وقبل كل شيء هذه الخصائص بشكل مسموع من خلال الوحدات اللغوية (الجمل والتراكيب) التي تتشابه وتختلف اختلافاً جزئياً.

ويفضل اتباع هذا المدخل الطريقة الاستقرائية لتدريس قواعد اللغة باستخدام التدريب على النماذج والأنماط والأمثلة وممارستها[1]،دون الحاجة للمعرفة المقصودة والواعية بالأسس النحوية المتضمنة، ولذلك ولتنمية مجموعة من العادات اللغوية التي ينظر إليها كارتباطات سلوكية للأنماط النحوية ينبغي تزويد الدارس بكمية كبيرة من الممارسة الشفوية النمطية يكون التركيز فيها على إنجاح ارتباطات قوية للعادة بين الكلمات والأنماط أكثر من التركيز على تكوين أو تشكيل ارتباط مباشر بين الأنماط النحوية والمواقف الحياتية الحقيقية التي تشير إليها[2].

ويقترح لادو وفرايز Lado & Fries[3]، أن يتكون الدرس في هذه الطريقة من ستة أجزاء هي :

1. إطار يكون من أمثلة مفتاحية.

2. إطار يحتوي على نقاط تلفت الانتباه إلى النمط الجديد الذي نهدف إلى تعليمه، على أن يصحب ذلك في حجرة الدراسة تعليق بسيط يوضح القاعدة النحوية بطريقة غير مباشرة.

3. مجموعة من الأمثلة التدليلية تعرض النمط الجديد في استعمالات مختلفة.

4. تدريبات للممارسة النمطية.

(1) Kenneth Croft, Op. Cit, p. 88.
(2) J.P.B Allen and S. Pit, Corder, Op.Cit, p. 87.
(3) Ibid, p. 37.

5. التعليق على أية ملاحظات تدور حول بعض الأنماط الإضافية التي تظهر بالضرورة مرافقة للنمط الأصلي المقصود، ويكون ذلك من أجل إشباع رغبة بعض الدارسين في التساؤل.

6. مراجعة للأمثلة المفتاحية.

ويوصي (لادو) و(فرايز) بضرورة عمل مناقشة قصيرة تساعد الطلاب على اكتشاف القاعدة عن طريق الاستنتاج، وذلك بعد عرض الأمثلة الافتتاحية عرضاً شفوياً وترديدها جماعياً وفردياً من الدارسين.

7. وبعد مناقشة القاعدة يبدأ الطلاب في القيام بعمل تدريبات ممارسة لغوية مكثفة تستغرق معظم الوقت المخصص - وإذا كان هناك واجب منزلي كتابي وجب أن يتكون من كتابة إجابات التدريبات التي تم حلها شفوياً في حجرة الدراسة.

ويبدو من العرض السابق أن كلتا الطريقتين (الموقفية والنمطية) مرحلتان لطريقة واحدة تبدأ بالموقفية أي تبدأ بموقف لغوي يتضمن التركيب اللغوي وتنتهي بتدريب وممارسة نمطية تثبت استخدامه لدى الدارسين، ولنضرب لذلك مثلاً بدرس يسير في ضوء الخطوات التالية :

1. يستمع الطلاب مثلاً إلى قصة بسيطة، أو محادثة، أو جملة مفتاحية من المعلم.

2. تقليد المعلم بالترديد الجماعي والفردي.

3. ترديد بعض الجمل التي تشتمل على التركيب اللغوي المقصود حتى تتم السيطرة عليها.

4. يستمع الطلاب من المعلم مرة ثانية للقصة أو المحادثة.

5. يطرح المعلم بعض الأسئلة المصوغة بدقة متناهية، يستمع إليها الطلاب ويكررونها.

6. يبدأ الطلاب في الإجابة عن الأسئلة سؤالاً سؤالاً باستخدام جمل من القصة أو المحادثة، وعندما يصبحون قادرين على استخدام هذه الجمل دون مساعدة النص أو المعلم، فهم قد استعدوا إذن لإجراء تعميمات حولها،

ولو أنه يفضل تأجيل التعميم دائماً إلى الوقت الذي نتأكد فيه من سيطرة الطلاب سيطرة كاملة على الجمل المقدمة كمدخل للدرس.

7. يقوم المعلم بكتابة بعض الجمل التي تتضمن التركيب المستهدف باستخدام مفردات أخرى غير تلك التي استخدمت في الأمثلة السابقة بشرط أن تكون من بين حصيلتهم اللفظية على أن يستخدم المعلم ألواناً مختلفة من الطباشير لإبراز التركيب المقصود، وبحيث يلفت نظر الطلاب إلى أن هذه الجمل تعميم للتركيب في جمل جديدة.

8. بعد التعميم تأتي مرحلة الممارسة النمطية وهي تتكون من تدريبات تقدم تكراراً كافياً للتركيب المقصود تعليمه، ذلك لتأكيد السيطرة عليه، وهذه التدريبات ينبغي ألا تكون تكراراً على هيئة واحدة بل تكراراً متغيراً ونامياً، من هذه التدريبات مثلاً، تدريبات الاستبدال بأنواعه وتدريبات التحويل وتدريبات الإكمال، وتدريبات الأسئلة والأجوبة القصيرة....إلخ.

جـ) طريقة الشرح النحوي :

وتقوم هذه الطريقة على أساس من تقديم رؤية عميقة للتركيب اللغوي تساعد الطالب على إثراء خبرته اللغوية، أي أنها تختلف عن الطريقتين السابقتين في أنها تتضمن محاولة منظمة لتزويد الدارس بمعلومات مقصودة عن القواعد مستندة في ذلك إلى تقديم القاعدة النحوية بشكل مباشر مع شرحها شرحاً نحوياً تأصيلياً، ومبررها في ذلك أن بعض قواعد اللغة وتراكيبها يكون تعلمها أكثر فعالية إذا ما استفدنا من قدرات الدارس العقلية وإمكاناته على إدراك العلاقات السببية أكثر من اعتمادنا بشكل كامل على التدريب والممارسة النمطية وحفظ التراكيب واستظهارها[1] كما أنها ترى أن المواد التي توضع لتكوين العادة التي تناسب بشكل كبير المستويات الأولى من تعلم اللغة قد تسبب الإحباط للمستويات المتقدمة، وأن الطلاب المتقدمين يحتاجون إلى معالجة أكثر عمقاً للقواعد النحوية تكون أبعد وأعمق من التناول السطحي للأنماط التي يمكن أن تمد الطلاب بدرجة ما من الرؤية للعلاقات العميقة للقواعد، كما أن هذه الحاجة تكون ملحة لدى الطلاب الذين يرغبون في تحسين معلوماتهم عن اللغة.

---

(1) Ibid. p. 90.

ولقد تفرعت عن هذه المداخل والاستراتيجيات عدة طرق لتدريس القواعد شاعت واشتهرت في الميدان نعرضها فيما يلي :

2 . طرق تدريس القواعد وأساليبها وإجراءاتها :

من أكثر هذه الطرق شيوعاً الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية، وسنقوم بعرض كل طريقة من هذه الطرق على أن نصل في نهاية العرض إلى طريقة مقترحة تحاول الجمع بين فاعلية كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية ثم نختتم حديثنا بوجهة نظر تتحدث عن النظرة التوفيقية أو التوليفية في تدريس القواعد.

الطريقة القياسية :

وهي تميل إلى استراتيجية (الشرح النحوي)، وفيها تقدم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد للطلاب، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها في أمثلة ثم تعميمها، وتعتبر هذه الطريقة ذات فعالية كبيرة في عرض الموضوعات الشاذة والصعبة من القواعد أي تلك التي يصعب على الطلاب اكتشافها عن طريق التحليل والمقارنة والاستنتاج، وتستطيع هذه الطريقة باستخدام معلم ناجح توفير وقت الطالب، كما أن هناك بعض الطلاب الذين يميلون إلى معرفة القاعدة أولاً، ثم محاولة ترجمتها إجرائياً والاستفادة منها في إعطاء جمل جديدة.

ويعاب على هذه الطريقة أنها جافة وتعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات، كما أنها قد تشعر الطلاب بأن الموقف التدريسي رتيب ومصطنع، فكثيراً ما تأتي الأمثلة المقدمة مصطنعة مما يجعل الطلاب يشعرون بنوع من الإحباط والصعوبة في محاولتهم تطبيق القاعدة وتعميمها في جمل جديدة، وهذه الطريقة أيضاً تجعل تعلم اللغة الأجنبية نوعاً من التدريب العقلي بدلاً من أن تجعله وسيلة للاتصال، هذا بالإضافة إلى أنها قد تجبر المعلم على استخدام اللغة الأم في شرح القاعدة أو استخدام لغة وسيطة، ومع هذا يبقى استخدام هذه الطريقة ذا فعالية عالية في عرض القواعد إذا ما قدمت التراكيب الجديدة أو القاعدة من خلال سياق لغوي اتصالي ذي دلالة ومعنى وليس من خلال عرضها في أمثلة منفصلة[1].

---

(1) Edward D. Allen and Rebecca M. Vallette : classroom Techinques : Foreign Languages and English as Second as Language. Hercaurt Brace Jovanouich, Inc.(1977), pp. 85-86.

وتتبع هذه الطريقة مجموعة من الإجراءات هي :

1. عرض العبارة أو العبارات التي تنص على القاعدة أي صياغة القاعدة.

2. يقوم الطلاب بترديد عينة من الأمثلة الدالة على القاعدة.

3. يترك المعلم فرصة كافية لكي ينظر الطالب في الأمثلة المقدمة ويمارسها حتى يتمكن من صياغة أمثلة جديدة على منوالها.

وعادة ما تتم هذه الإجراءات بشكل شفوي مع المستويات المبتدئة، وعندما يتبين المعلم قدرة الطلاب على التأمل في النموذج (المثال) الذي طرح شفوياً ينتقل بهم إلى الشكل المكتوب–أما فيما يتصل بالقواعد الصعبة الأكثر تعقيداً في المستويات المتوسطة والمتقدمة فمن المناسب أن يقدم المعلم الأمثلة والنماذج مكتوبة أولاً ثم ينتقل بعد ذلك إلى مناقشتها وممارستها شفوياً.

والمعلم في هذه الطريقة مطالب باستخدام أساليب ووسائل متنوعة لإبراز الجوانب الأساس في القاعدة اللغوية التي يعرضها من ذلك مثلاً استخدام السبورة وألوان متعددة من الطباشير، وبطاقات العرض، وجهاز العرض الخلفي...إلخ.

الطريقة الاستقرائية :

وهي تميل إلى المدخل الموقفي أو السياقي، وفيها يقدم المعلم للطلاب مجموعة من الأمثلة تتضمن القاعدة، وبعد قراءة الأمثلة والتدريب عليها يوجه الطلاب إلى استنتاج التعميم الذي لاحظوه من خلال الأمثلة ومن ثم القاعدة، وهذه الطريقة تصلح وبشكل فعال مع القواعد البسيطة غير الصعبة أو الشاذة.

ومن مميزات هذه الطريقة أن الطالب يشترك في استخدام القاعدة وصياغتها وأنه يمارس اللغة فعلاً من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً لديه وذا دلالة.

أما ما يؤخذ عليها فهو أنها تستغرق وقتاً طويلاً أكثر من الطريقة القياسية بالإضافة إلى أن بعض الطلاب يفضلون معرفة القاعدة اللغوية أولاً قبل ممارسة الأمثلة الدالة عليها.

وتتمثل إجراءات هذه الطريقة في الخطوات التالية (1) :

1. عرض مجموعة من الأمثلة المحكمة الصياغة أو الاختيار بحيث تبرز التركيب الجديد بشكل يمكن ملاحظته.

2. إجراء ممارسة شفوية لهذه الأمثلة كأن يقرأها الطلاب ويناقشهم المعلم في معانيها وتراكيبها.

3. استخراج التعميم الذي يبرز من خلال النشاط السابق.

4. صياغة المعلم للقاعدة.

ومن ضوابط هذه الطريقة حسن اختيار الأمثلة النموذجية والانتقال من المعلوم إلى غير المعلوم، ووضع هذه الأمثلة في سياق له دلالة، وحسن وضع الأسئلة وصياغتها بشكل يساعد الطلاب ويقودهم إلى استخراج التعميم ثم القاعدة.

وعلى المعلم في هذه الطريقة أيضاً أن يستخدم من الوسائل والأساليب ما يعينه على إجراء تعميم القاعدة مرة ثانية على أمثلة جديدة كأن يستخدم السبورة والملصقات والصور والرسوم وجهاز عرض الشرائح أو جهاز العرض العلوي ثم التدريبات النموذجية والنمطية والتدريبات التحريرية....إلخ.

خامساً : نحو إطار مقترح لتدريس القواعد :

نعتمد في تقديم هذا الإطار على ما قدمته (ماري فينوكيارو Mary Finocchiaro) و(ميخائيل بونومو Michael Bonomo) من مقترحات لتدريس القواعد(2) ويتكون هذا الإطار من الخطوات التالية :

1. إثارة القاعدة أو التركيب الجديد :

والمقصود بإثارة القاعدة هنا هو إظهار الحاجة إليه في عملية الاتصال، ويتم ذلك ببناء موقف لغوي اتصالي تظهر فيه الحاجة إلى استخدام التركيب بشكل

(1) Ibid. pp. 90-91.

(2) Mary Finocchiaro and Michael Bonomo: The Foreign Language Learner? A guide for Teachers Regents Publishing Company, Inc. (1973), p. 80.

واضح وطبيعي، إن تهيئة الطلاب لدرس في قواعد اللغة لا يقل أهمية عن اختيار التمارين والتدريبات التي ستقدم لهم لدراسة القاعدة، فلو دخل المعلم حجرة الدراسة وقال لطلابه "درسنا اليوم عن القواعد" والموضوع هو - مثلاً - "صيغ التعجب في اللغة العربية" فسينصرف عنه كثير من الطلاب، أما إذا خطط المعلم موقفاً يحتاج لأن يتكلم الطلاب فيه معه أو مع بعضهم عن أمور تستدعي الدهشة والتعجب، فإنهم سيشعرون في هذه الحالة أنهم في حاجة إلى دراسة صيغ التعجب فلو أن المعلم زار بهم - مثلاً - متحفاً أو مكاناً جديداً فإنهم سيودون إبداء تعجبهم مما يرون، ومن هنا تتولد لديهم الرغبة في التعلم من خلال موقف لغوي اتصالي[1]. ويمكن أن يستثار هذا الموقف أيضاً من خلال ما سمعه الطلاب أو قرءوه، أو حتى من خلال سؤالهم : كيف يقولون شيئاً ما في لغتهم الأم.

مثال : نفترض أن الطلاب قد تعلموا في درس سابق أسماء الملابس والأقمشة والألوان، وأردنا أن ندرس لهم الصفة من الألوان والأقمشة، أو تدريس الصفات من الأحجام أو الأسعار فإن المعلم يستطيع أن يبرز الاستخدام الوظيفي الذي تدخل فيه هذه الموضوعات بوضعها في صور مثلاً أو رسوم أو موقف حواري بسيط، فلو أن المعلم اختار الموقف بقوله : لقد درسنا أسماء الملابس التي نرتديها ولنفترض أننا ذهبنا لشرائها فهل يكفي معرفة أسمائها؟ أم أننا ينبغي أن نعرف ماذا نقول للبائع في متجره؟ وهنا على المعلم أن يدير مناقشة بسيطة مع الطلاب ويعرض عليهم بعض الصور التي تعبر عن الملابس، والألوان، والأحجام، وأنواع الأقمشة وذلك حتى يستدعي بعض الكلمات المقصودة (الصفات) على ألسنتهم، وبعد هذه المقدمة يمكن عرض منظر مصور لموقف البيع والشراء وإثارة محادثة مسجلة بين المشتري والبائع فيقول المعلم للطلاب استمعوا بعناية إلى المشتري يقول للبائع :

أ) أنا أريد ثوباً أبيض.

ب) أنا أريد ثوباً من القطن.

جـ) أريد ثوباً من الحجم الصغير.

---

(1) Allen and Valette Op. Cit. p. 82.

ثم استمعوا إلى البائع :

أ) هذا ثوب أبيض.

ب) هذا ثوب قطني.

ج) هذا ثوب صغير.

مثال آخر:

لو تخيلنا مثلاً فصلاً مبتدئاً لتعليم اللغة العربية يدرس الطلاب فيه (الفعل المضارع) واستخدم المعلم خريطة للمملكة العربية السعودية ثم علم الطلاب أسماء مدن مثل مكة والرياض وجدة والطائف...إلخ، ثم قدم لهم اسماً وليكن (أحمد) ويقول : أحمد يسكن في مدينة جدة، فإنه من السهل على الطلاب بعد ذلك أن يجيبوا عن السؤال : أين يسكن سعيد؟ بقولهم مثلاً : سعيد يسكن في مدينة الرياض.

وعندما يبدأ الطلاب في توليد جمل جديدة فإنهم يبدءون في استخدام اللغة استخداماً وظيفياً.

مثال ثالث:

لو أراد المعلم أن يدرب الطلاب على الضمائر فإنه يمكنه كإثارة للموضوع أن يستخدم أشياء موجودة فعلاً أمام الطلاب وأشياء أخرى غير موجودة بحيث يجيب الطلاب أيرونها أمامهم بالفعل أم لا؟ مثل : هل ترى السبورة؟ نعم أراها، هل ترى الشباك؟ نعم أراه، هل ترى الطبيب؟ لا ، لا أراه، وهكذا، كما أن تخيل مواقف يلعب الطلاب فيها أدوار السائل والمسؤول أمر يساعد على إيجاد سياقات اتصالية ذات دلالة لتدريس القاعدة اللغوية، فمثلاً نتخيل أن (خالداً) حضر إلى الفصل ومعه كتبه فيما عدا كتاب القراءة ويدور الحديث بين طالبين :

- هل أحضر خالد كتبه؟

- نعم : أحضرها.

- هل أحضر خالد كتاب القراءة؟

- لا : لم يحضره.

ومثل هذه المقدمات والممارسات تهيىء الطلاب بشكل اتصالي لتعلم التركيب اللغوي.

2. تحديد هدف الدرس :

ويفضل هنا توجيه الطلاب إلى هدف الدرس حتى يمكن استخلاصه من أفواههم عن طريق طرح سؤال مثل : ما الذي تظنون أننا سنتعلمه اليوم لنتحدث عنه؟ ومن خلال المناقشة وفي ضوء الخطوة الأولى يمكن استخلاص هدف الدرس، ويفضل في المراحل الأولى من تعلم اللغة أن يضع المعلم هدف الدرس في صيغة سهلة وفي حدود خبرة الطلاب اللغوية، المهم أن يشعر الطلاب أنهم هم الذين اكتشفوا الدرس وشاركوا في تعرف موضوعه.

3. مراجعة قصيرة :

وفيها يقدم المعلم على السبورة موجزاً للتراكيب اللغوية المقصودة في الدرس، ففي درس الصفة مثلاً يمكن أن يقدم الكلمات التي تدل على الصفات، وفي درس الفعل المضارع يقدم الكلمات الدالة على هذا الفعل، وفي درس الضمائر يقدم الضمائر التي وردت في المناقشة الافتتاحية....وهكذا.

4 . استخدام التركيب في جمل مألوفة وبسيطة :

يقدم المعلم مجموعة من الجمل التي تتضمن التركيب اللغوي، ويتم ذلك بشد انتباه الطلاب بقوله : استمعوا أو انظروا واستمعوا، على أن تصحب كل جملة صورة مثلاً أو حدث أو تعبير حركي يوضح معناها، وعليه أن يتأكد من فهم الطلاب لكل جملة عن طريق تكرارها عدة مرات مع استخدام كلمات سهلة ومعروفة لديهم وعن طريق الشرح المبسط، وعلى المعلم أيضاً أن يهتم بإعطاء نموذج لنطق كل جملة عند كل ترديد أو تكرار من الطلاب، ولو كانت الجملة طويلة يقسمها إلى مقاطع ذات دلالة ثم يقوم بعملية التكرار والترديد، ويمكنه تقسيم الفصل إلى مجموعات في أثناء الترديد (مجموعة يمنى، ومجموعة يسرى، مجموعة وسطى، وهكذا).

5. التكرار الفردي :

بعد التكرار الجماعي يأتى التكرار الفردي، حبذا لو بدأ المعلم بالطلاب القادرين على الأداء الصحيح حتى يستطيع الطالب الضعيف الاستماع أطول وقت

ممكن والتأمل في النطق وتصحيح نطقه مع نفسه، وإذا لاحظ المعلم أخطاء في النطق فعليه أن يقدم الجملة مرة ثانية ثم يطلب من الطلاب الترديد معه، ثم الترديد الفردي على أن يوجه الطلاب بعبارة مثل "من فضلكم استمعوا جيداً ثم رددوا الجملة".

6. ملاحظة القاعدة :

وفي هذه الخطوة يسجل المعلم الجمل التي تبرز التركيب الذي يود تدريسه على السبورة، فمثلاً لو كان التركيب هو الجملة الاسمية البسيطة المبتدأ والخبر فيها مفرد فيمكن أن يسجل الأمثلة التالية :

أ) الطالب نشيط، الكتاب جديد، البيت واسع، الباب مفتوح.

ب) الطالبة نشيطة، الحقيبة جديدة، الحجرة واسعة، النافذة مفتوحة.

فهذه الأمثلة يمكن أن تعين الطلاب على ملاحظة ملامح التركيب وعلى تشكيل القاعدة المشتركة، وبعد تسجيل هذه الجمل يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة تجعل الطلاب ينتبهون إلى نوع الكلمة الأولى في كل مثال وأيضاً الكلمة الثانية، وإلى العلامة الموجودة على آخر كل كلمة في كل جملة.. إلخ، مع شد انتباههم إلى معنى كل جملة أي مساعدتهم على استخراج التعميم.

7. استخدام المصطلح النحوي :

إذا اقتضت ضرورة تعلم القاعدة استخدام المصطلح النحوي فلا حرج، ويعتمد نجاح المعلم في استخدام المصطلح النحوي على قدرته على معرفة نظيره في لغة الدارس إذا كان موجوداً كما يعتمد على ما لدى الطلاب من حصيلة في المصطلح النحوي، ومع هذا يبقى المصطلح غير مهم، ذلك أن الأهم منه هو وصف التركيب أو القاعدة، وهنا على المعلم أن يشجع الطالب -معتمداً على حصيلته من الخطوات السابقة- على وصف التركيب.

8. الممارسة والتدريب :

وفي هذه الخطوة على المعلم أن يشجع الطلاب على ممارسة التركيب الجديد في مواقف حوارية ومحادثات وأسئلة وأجوبة وتدريبات استبدالية وتحويلية ...إلخ هذه الأنشطة التي تثبت القاعدة واستخدامها في أذهانهم.

9. تلخيص القاعدة وتسجيلها :

بعد الممارسة والتدريب يوجه المعلم الطلاب ويساعدهم على تلخيص القاعدة وصياغتها ثم تسجيلها مع مجموعة من الجمل التطبيقية لها.

10. الممارسة الحرة شفوياً وكتابياً:

في نهاية عملية التدريس يوجه المعلم الطلاب إلى كراسات النشاط أو كتب النشاط لممارسة بعض التعبيرات الحرة الشفوية والكتابية التي تثبت القاعدة واستخداماتها الوظيفية والتعبيرية لدى الطلاب.

وبعد : فلا يمكن لأحد أن يدعي كمال طريقة بعينها في تدريس القواعد، أو أن يصدر حكماً بأفضلية طريقة على أخرى من كل وجه ويظل المعلم متسائلاً :

- هل نعلم القواعد عن طريق تقديم القاعدة والتعميم ثم مجموعة من الأنماط ثم إعطاء فرصة للممارسة والتدريب (الطريقة القياسية)؟

- أم نعلمها عن طريق ممارسة مجموعة من الأمثلة عن طريق المناقشة والشرح ثم توجيه الطلاب نحو استخراج تعميماتهم ثم استنتاج القاعدة؟ (الطريقة الاستقرائية).

- أم نعلمها عن طريق توجيه الطلاب من خلال مجموعة من الأنماط التدريبية المتصاعدة الصعوبة لتكوين عادات لغوية صحيحة؟ (مدخل تكوين العادة أو المثير والاستجابة).

- أم نعلمها عن طريق الدراسة الوصفية التأصيلية وإدراك العلاقات السببية... إلخ (المدخل العقلي)؟

هذه التساؤلات التي تدفعنا إلى القول بوجهة نظر علمية فيما يلي :

وجهة نظر:

لقد أثبتت الدراسات والتجارب(1) في ميدان تدريس القواعد أنه من الصعوبة بمكان أن نقرر تأكيد استخدام طريقة أو إجراءات أو فنيات معينة في مقابل طريقة

---

(1) Carroll, J.B. Research on Teaching Foreign language, in N. L. Gage (ed) Handbook of Research on Teaching,Checago : Rand McNally (1963), p. 1072.
وأنظر Kenneth Corft. op. Cot. p. 88.

أو إجراءات أو فنيات أخرى بعينها، أو أن نؤكد أو ندلل على أن متغيرات بعينها هي التى تحكم نجاح أي نوع من تدريس القواعد.

من هنا فإننا نقول : إنه بالرغم من أن كل طريقة من الطرق الشائعة في تدريس القواعد تبدو وكأنها مناسبة لكل المواقف، إلا أنه ينبغي أن نتحقق -كما دلت الأبحاث – من أن أياً من هذه الطرق غير كاملة بنفسها، وبالرغم من اختلاف الفلسفات التعليمية التي صدرت عنها هذه الطرق إلا أن المعلم الجيد، ومواقف التدريس الفعالة هي التي تأخذ بتوليفة من كل الطرق.

إن الواجب الحقيقي على كل معلم أن يعثر على توليفة مناسبة من الأنشطة لكل مجموعة من ظروف وشروط الموقف التعليمي الذي يقوم به، وليس هناك ما يدعو للدهشة إذا ما وجدنا أن إجراءات التدريس تختلف من حجرة دراسة إلى أخرى أو إذا قلنا : أنه ليست هناك طريقة تدريس واحدة تنجح في كل الحالات.

ويجب أن نخلص إلى أن أحسن طريقة لتدريس القواعد هي تلك التي تعتمد على أكثر من وجهة نظر لقواعد اللغة ولتدريسها، وليس على وجهة نظر واحدة، ولذا فعلى المعلم أن يدرس وجهات النظر المختلفة حول قواعد اللغة وطرق تدريسها، ويجمع من بينها ما يناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية، أي على المعلم أن يجرب أكثر من مدخل وطريقة وأيضاً يجرب العديد من إجراءات التدريس وفنياته حتى يكتشف أيها أكثر فعالية في ظل ظروفه ولعل هذا ما أسماه البعض "النظام المتكامل في التدريس".

إن النجاح في تدريس اللغة والذي يعتمد على توليفة من المداخل والطرق والفنيات والأساليب يتحقق بمختلف التوليفات، وذلك طبقاً لطبيعة الموقف التعليمي ونوعية الطلاب، كما أن التحدي الكبير يكمن في إيجاد طريقة لرؤية لغوية محددة في مواد تعليم قواعد اللغة العربية دون التضحية بالأصول التربوية للعرض، والأصول العلمية للمادة.

الفصل العاشر

تعليم الثقافة العربية الإسلامية

الفصل العاشر
تعليم الثقافة العربية الإسلامية

أولاً : أهداف تعليم الثقافة العربية الإسلامية :

السؤال الآن : ماذا ينبغي أن تكون أهدافنا عند تعليم الثقافة العربية الإسلامية للدارسين في برامج العربية للناطقين بلغات أخرى؟

نعلم أن لكل مجتمع خصائصه، ومن ثم سوف تختلف الأهداف العامة من بلد إلى بلد إلا أنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تلتقي عندها برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة في المجتمعات الإسلامية.

إن الأهداف التالية، وهي في رأينا تصلح لأن تتبناها برامج تعليم العربية كلغة ثانية(1).

1. بناء العقيدة الإسلامية لدى الطلاب على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.
2. قدرة الأفراد على فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً.
3. نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.
4. تحقيق النمو الشامل للفرد خلقياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً.
5. تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.

---

(1) المؤتمر السابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج، مارس 1983م.

6. الاهتمام بالعلم، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة.

7. ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق.

8. نمو القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.

9. قدرة الأفراد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة، واتخاذها أساساً لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات.

10. نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد، وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات.

11. التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.

12. الشعور بالانتماء الأسري، ونمو العلاقات الأسرية المتينة التي تؤدي إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء وإلى بر الأبناء بالأمهات والآباء، مع الوعي الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية.

13. صلاحية الفرد ليكون عضواً نافعاً في مجتمعه، يحس بمشكلاته ويشارك في تحقيق أهدافه وآمال وخطط تنميته.

14. قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية، والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكدها.

15. انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعاً من أسس تقدم المجتمع.

16. الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة إلى الإسلام.

17. تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.

18. نمو المجتمع في جميع النواحي الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

هذه الأهداف ينبغي أن تكون محاور لموضوعات القراءة، وأشكال الحوار في كتب تعليم العربية كلغة ثانية.

ثانياً : أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة :

تنوع الاتجاهات نحو العربية وثقافتها : تتباين اتجاهات الأفراد في الشعوب الأخرى نحو اللغة العربية وثقافتها، فمنهم من يقدرها ومنهم من يقلل من شأنها، ويرجع هذا التفاوت في رأينا إلى تفاوت خبرة كل منهم بهذه اللغة وثقافتها، واختلاف الظروف التي تكونت فيها هذه الاتجاهات، إن منهم من مر بخبرة طيبة عند تعلمه العربية، أو عند زيارته إحدى البلاد العربية ومنهم من تدفعه غيرته الدينية المخلصة إلى حب العرب والعربية، وفي مقابل هذا قد نجد من مر بخبرة غير طيبة مع بعض العرب، أو واجه صعوبة في تعلم العربية أو غرست فيه إحدى السلطات كره العرب، أو استطاعت أجهزة الإعلام الأجنبي المغرضة التأثير عليه... وترتب على هذا كله أو بعضه أن صار ذا اتجاه سلبي.

والآن، ما الذي يستطيع المعلم القيام به في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لتنمية الاتجاه الإيجابي عند الدارسين نحو العربية وثقافتها؟

تنقية أو تصفية الفروض : قبل الحديث عن طريق تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، نود أن نعرض بإيجاز لتجربة قام بها قسم اللغات والثقافات الثانية بجامعة منيسوتا بأمريكا، سميت هذه التجربة "بتنقية الفروض" أو تصفيتها أو تهذيبها وكانت ضمن مقرر دراسي واسع حول تعليم الثقافات الأجنبية، تستند هذه التجربة إلى منطلق مؤداه أن الاتجاهات السلبية نحو ثقافة ما كثيراً ما تتكون نتيجة فروض معينة كونها الفرد في عقله، وما تكونت هذه الفروض إلا لأسباب غير موضوعية في معظم الأحيان، كأن تكون عجزاً عن الوقوف على حقائق الأشياء، أو محاولة مقصودة لتكوين نمط فكري ثابت أو قوالب نمطية تضمن تشوه انطباع الفرد حول ثقافة ما، وما أكثر الأنماط الثابتة السيئة التي تسيطر على أذهان الغربيين نحو العربية وثقافتها.

وتمضي هذه التجربة لتقرر انه إذا أمكن تعرف هذه الفروض الكائنة في عقول أصحابها، أمكن تنقيتها وذلك في ضوء خطة عملية ذات خطوات واضحة نجملها فيما يلي :

- يطبق على الدارسين الجدد مقياس للاتجاهات نحو الثقافة الجديدة، ويشتمل هذا المقياس على عدد من القضايا التي يرجى تعرف الاتجاه نحوها، مثل : العلاقات الاجتماعية السياسية الخارجية، حرية المرأة، تنشئة الأطفال، معاملة الشباب، نظام التعليم، أنواع الطعام والشراب، الضرائب....إلخ.

- يتم تحليل إجابات الدارسين وتصنف هذه الاتجاهات إلى أنواع ثلاثة هي : اتجاهات صحيحة تماماً (إيجابية كانت أم سلبية)، اتجاهات يشوبها خطأ، اتجاهات خاطئة تماماً... وتتولى تحديد صحة الاتجاه من خطئه لجنة من أساتذة الجامعة تضم أحد علماء الاجتماع وبعض المتخصصين في هذه الثقافة.

-وضع قائمة بالاتجاهات (أو الفروض) المطلوب تصحيحها.

-وضع برنامج لتصحيح الاتجاهات الخاطئة، أو شبه الخاطئة، ويستغرق تطبيقه فصلاً دراسياً كاملاً ويشتمل على مجموعة من الخطوات التي نجمل الحديث عنها بعد ذلك.

- تطبيق مقياس الاتجاهات السابق كاختبار بعدي، لتعرف ما تغير من اتجاهات ومدى هذا التغير.

والآن ... وفي ضوء خطوات برنامج تنقية الفروض هذه يمكن لنا أن نقدم بعض الأساليب التي من شأنها تصحيح اتجاهات الدارسين نحو الثقافة العربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية عندهم.

خطوات عملية تنقية الفروض : تلخص لنا هيلين جورستاد. Helen, H Jorstad خطوات تنقية الفروض حول الثقافات الأخرى كالتالي :

1. يستقبل الطلاب (أو يتلقون حديثاً) عن نمط ثقافي معين من خلال بعض المواد التعليمية أو شرح المدرس أو مصادر أخرى.

2. يعبر الطلاب عن الثقافة في عبارة تقريرية في ضوء إدراكهم لها.

3. يجمع الطلاب بيانات خاصة بالعبارات التقريرية التي صاغوها عن هذه الثقافة وذلك من خلال عدة مصادر مثل الصحف والأفلام والشرائح والكتب ووسائل الإعلام الأخرى، والنماذج الثقافية الحقيقية، بل والناطقين باللغة أيضاً.

4 . يتفحص الطلاب ما بين أيديهم من مصادر ويقارنون بعضها البعض، ويستوثقون من البيانات التي تبرز حدودها مثل : تاريخ النشر، الجمهور الذي تخاطبه ثم هدفها.

5 . يعدل الطلاب من العبارات التقريرية التي صاغوها عن الثقافة ويواصلون البحث عن معلومات إضافية، ثم يصححون (أو يجرون عملية تنقية) هذه العبارات.

6. يتفحص الطلاب أحد الملامح الثقافية (المتصلة بالنمط الثقافي الذي يدرسه الطلاب) من واقع ثقافاتهم متبعين نفس الإجراءات.

7. يقارن الطلاب عباراتهم المعدلة (أو المنتقاة) عن الثقافة الجديدة بما لديهم من ثقافتهم مبرزين أوجه التشابه والاختلاف بينهما.

ثالثاً : توجيهات عامة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة :

1 . **القدوة** : تعتبر القدوة الأسلوب الأقوى فعالية في تنمية اتجاهات الأفراد، وفي برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يلعب المعلم دوراً كبيراً في تنمية اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها، إنه القيّم على نقل التراث الثقافي، والمسؤول الأول عن القيم والمفاهيم التي تبث في نفوس الطلاب، وكذلك الفروض التي تتكون في عقولهم نحو العربية وثقافتها وينبغي على المعلم إن لم يكن عربياً، أن يحترم هذه اللغة وثقافتها، فلا ينبغي أن تصدر منه عبارات توحي بصعوبات هذه اللغة، أو يقلل من قدر الإنسان العربي، والقدوة نموذج سلوكي يتحد فيه الفكر والعمل. وليس من العسير على الطلاب أن يدركوا ما في سلوك المعلم من تناقض مع أقواله إن حاول خداعهم.

2 . **معرفة الحقائق** : إن كثيراً من الاتجاهات السلبية نحو العربية وثقافتها تتكون نتيجة معلومات مبتورة وحقائق مشوهة.

والطريق الوحيد لتصحيح الاتجاهات في مثل هذه الحالة هو تزويد الأفراد بالحقائق الصحيحة، والبيانات الدقيقة المستمدة من مصادر موثوق بها، والعبرة هنا بمصدر الحقائق فكلما كان مصدره أصلياً لا فرعياً، حديثاً، وليس موغلاً في القدم، معتمدة على مجهود الطلاب أنفسهم، وليست مقدمة لهم بيسر، كان تأثيرها

أقوى، ولا أحسب أن هناك مشكلة في الوصول إلى الحقائق إذا كان الطالب يتعلم العربية فى بلدها، أي في المجتمع الذي تشيع فيه الثقافة العربية فالمشكلة في رأينا هي بالنسبة للمعلم الذي يعلم العربية في بيئة غير بيئتها، وهنا لابد من التفكير في مجموعة من البدائل التي من شأنها تزويد الطالب بالحقائق الموضوعية حول الثقافة العربية من هذه البدائل :

- الإطلاع على الصحف والمجلات والكتب والشرائح والأفلام العربية.

- زيارة بعض المراكز الثقافية العربية في الخارج أو المراكز الإسلامية التي تتيسر فيها إمكانية التعرف على أنماط الثقافة العربية.

- دعوة عدد من الطلاب العرب الذين يدرسون بالخارج، أو بعض الأسر العربية التي تقيم بالخارج وتهيئة فرصة زيارتهم والاتصال بهم.

- الاطلاع على المصادر الرئيسة في المكتبات، مثل دوائر المعارف، وكتب التراث العربي، وكتب الإحصاءات وأحدث طبعات التقويم.

-كتابة خطابات للجهات المسئولة في البلاد العربية، والتي من شأنها أن تزود الطالب بالمعلومات الحقيقية مثل أجهزة الإعلام.

3 . **المناقشة الجماعية** : تتكون بعض الاتجاهات السلبية نتيجة انغلاق الفرد على نفسه، وإصراره على ما يرى، إنه في هذه الحالة مثل الغرفة المغلقة التي يفسد هواؤها إذا حرم فرصة التجدد، والمناقشة مع الآخرين من شأنها أن تصحح كثيراً من اتجاهات الفرد، فقد يكون بعضهم أكثر نضجاً، وأعمق فكراً، وأحدث علماً، وأشمل نظرة، وأصح نفساً، والمعلم يستطيع تنظيم عملية المناقشة الجماعية، فلا يتركها مجرد "دردشة" أو حوار دون نظام، وإنما يضع لها خطة ومنهجاً، ويقودها بنفسه على أن يشيع بين أفرادها جواً من الحرية في النقاش وعلى أن يقل عدد الأفراد ما أمكن حتى يتبادلوا الآراء ويعمقوا الأفكار.

4 . **التفكير العلمي** : عندما يواجه المعلم بعض الاتجاهات السلبية نحو الثقافة العربية فلا ينبغي التعجل في التصرف نحوها، سواء بالغضب أو إلقاء اللوم على الطلاب، أو مهاجمة ثقافتهم أو إلقاء درس في الوعظ والإرشاد، أو إلقاء قصائد مدح للثقافة العربية، فكل هذه أساليب قد

تسيء من حيث لا يقصد المعلم الإساءة، إن عليه أن يناقش الأمر بوضوح، ويقلب وجهات النظر، ويشرح القضية بأسلوب علمي ويحلل الموقف الذي شوهت فيه الحقائق مقارناً إياه بمواقف أخرى، ومستشهداً بأحداث أخرى، أو مشيراً إلى مصادر معينة... المهم في الأمر أن يحيل المعلم ما يصادفه من اتجاهات سلبية إلى موقف تربوي مستخدماً طريقة تفكير منظمة ذات منهج واضح.

5. **احترام الثقافات الأخرى** : ينبغي الحذر عند إصدار أحكام تقويمية حول بعض أنماط السلوك في الثقافات العربية أو الثقافات الأخرى، إن إصدار أحكام ترفع من شأن ثقافة على أخرى يجرح إحساس الدارسين من هذه الثقافات، ويستأصل من نفوسهم الشعور بالانتماء، والدوافع للتعلم، ولقد قص أحد مدرسي الأدب بمعهد من معاهد العربية لغير الناطقين بها أن الدارسين الأتراك تألموا لما قرأوا في مذكرة تدريس الأدب العربي المقررة عليهم أن الحكام الأتراك كانوا سبباً لتخلف الأدب العربي في مصر، ولست هنا بصدد الدفاع عن هذه القضية أو دحضها، وإنما ذكرتها فقط للدلالة على ما ينتابهم من حساسية عند الحديث عن ثقافة بني جلدتهم.

إن المعلم، إن تطلب الأمر إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك في ثقافة معينة أن يحذر من ثلاثة أمور : أولها ازدراء هذه الأنماط السلوكية فلكل سلوك في أي مجتمع مبرر، ووراءه دافع. وثانيها : تطبيق معايير الثقافات الأخرى، فلكل ثقافة معاييرها، وثالثها : انتزاع هذه الأنشطة من بيئتها والنظر إليها منفردة دون ربطها بالظروف المحيطة بها وخصائص المجتمع الذي صدرت فيه.

والمحظور الذي ننتبه إليه هنا ألا تسيطر النظرة العلمية التحليلية الدقيقة عند دراسة العلاقة بين نص أدبي، وثقافة المجتمع العربي، محاولين استقاء معلومات عن المجتمع الذي أبدع فيه هذا النص الأدبي، فنكون بهذه الصورة علماء اجتماع أو مؤرخين أكثر من قراء أدب ومتذوقين، إن العمل الأدبي في هذه الحالة يصبح مجرد أداة أو وسيلة، وليس شيئاً ذا قيمة في ذاته، إن من اللازم أن نفرق بين أمرين : أن تكون المعلومات الثقافية عاملاً مساعداً لتذوق الأدب، وبين أن تكون هذه المعلومات محور الاهتمام ومدار العمل.

محتويات الكتاب

الفصل الثالث

طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الفصل الرابع

تعليم الاستماع

الفصل الخامس

تعليـــــم الكــــــلام

الفصل السادس

تعليـــــم الـقــــراءة

الفصل السابع

تـــدريس الأدب

الفصل الثامن

تعليـــم الكتابـــة

الفصل التاسع

تعـليـم الـقـواعــد

الفصل العاشر

تعليم الثقافة العربية الإسلامية